

Volumen 2 - Número 4 - Octubre/Diciembre 2015

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Horacio
Capel

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Juan Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz
Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach
Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio
Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor
Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño
Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira
Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes
Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. Zardel Jacob Cupich
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Rojas Mix
Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero
CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México, México
Director Revista Cuadernos Americanos, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Universidad Católica de San Pablo, Brasil

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



**ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE INCLUSIÓN EN CONTEXTOS
VULNERABILIZADOS DE ESCUELAS DE URUGUAY DESDE UN ENFOQUE MULTICASO**

**SEMINAR OF TEACHING PRACTICES AND INCLUSION IN CONTEXTS OF VULNERABILITY COMING
FROM SCHOOLS OF URUGUAY WITH AN APPROACH *MULTICASO***

Dr. Eduardo Rodríguez Zidán

Universidad ORT, Uruguay

rodriguez_ce@ort.edu.uy

Dra. María Inés Vázquez

Universidad ORT, Uruguay

vazquez_m@ort.edu.uy

Fecha de Recepción: 14 de agosto de 2015 – **Fecha de Aceptación:** 05 de septiembre de 2015

Resumen

Este estudio tiene como propósito generar conocimiento sobre las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales de docentes de la educación primaria pública del Uruguay, que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad.

El universo de estudio está integrado por diez escuelas que pertenecen al Programa APRENDER. Los principales actores consultados son los docentes noveles y expertos que desarrollan actividades en estas escuelas.

Este artículo examina las principales competencias y habilidades docentes jerarquizadas por los maestros, así como otros aspectos asociados con sus representaciones sobre la tarea escolar, identificando variaciones y perfiles diferentes en función de los años de experiencia docente y de la etapa de desarrollo profesional por la que transitan.

Palabras Claves

Prácticas pedagógicas – Habilidades profesionales – Inclusión educativa

Abstract

This Seminar's purpose is to provide knowledge about teaching practices and professional skills of teachers of elementary public education in Uruguay, who work in situations of great vulnerability.

The universe of this study is composed of ten schools which belong to the Programme *APRENDER*. The main actors asked for are *noveles* teachers and experts who make activities in these schools.

This article studies the main competencies and skills of teachers organized for the experts of Education, and also aspects associated with their performances if we talk about school task, identifying different variations and profiles depending on years of experience at teaching students and of the professional period that they find themselves.

Keywords

Teaching Practices – Professional skills – Educational inclusion

Introducción

La producción académica reciente, así como los resultados de diferentes estudios internacionales, han colocado en el centro de las políticas educativas de la educación básica los desafíos de mejorar la calidad y la equidad en los aprendizajes, asegurando la inclusión educativa de todos los sectores sociales¹.

El término *inclusión educativa* ha sido definido como polifacético² o polisémico³ debido a su uso generalizado e indistintamente asociado a los conceptos de equidad, cohesión e igualdad de oportunidades. En el plano internacional, Ainscow⁴ identificó una tipología de cinco concepciones sobre el término inclusión: (i) en relación con la discapacidad, (ii) como respuesta a las exclusiones disciplinarias, (iii) referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, (iv) como promoción de una escuela para todos y (v) como educación para todos.

Distintos países de la región han comenzado a impulsar programas de intervención socioeducativa de nueva generación, con el propósito de mejorar los resultados y la eficiencia a través de una mayor inclusión educativa. Estas experiencias tratan de revertir desde los escenarios educativos los efectos de la segregación urbana como variable asociada a la desigualdad social en el acceso a los conocimientos⁵.

En Uruguay, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), ha decidido promover políticas de integración académica orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes. Se señala que “la educación inclusiva es un proceso que busca atender a las necesidades de todos los alumnos respondiendo a la diversidad y eliminando cualquier práctica de exclusión” (ANEP⁶-CEIP)⁷.

¹ M. Román, ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? En Revista Persona y Sociedad. 17 (1) (2004); E. Tenti, Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. (Buenos Aires: Mimeo, 2007); F. Terigi; F. Perazza y D. Vaillant, Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar (Madrid: OEI. 2009); M. E. Mancebo, La inclusión educativa: un paradigma en construcción en http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf Obtenido el 03 de octubre de 2010; A. Aristimuño, La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 5 (2) (2009) en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf> y Aristimuño, A. La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 5 (2) (2009) en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf> y J. García Huidobro, Exigencias de equidad en educación y el proyecto Metas Educativas 2021 (Madrid: Fundación Santillana, 2010).

² D. Vaillant, Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente en Profesorado. En Revista de currículum y formación del profesorado, vol.13, N° 1 (2009) 27-41.

³ M. E. Mancebo, Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del S XXI: un nuevo modelo para armar en Cerbeti, L. (coord.) Puede y debe rendir más: una mirada feminista sobre las políticas de formación docente (Montevideo: ONU Mujeres, 2011).

⁴ M. Ainscow y S. Miles, Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. Dossier: Educación inclusiva. XXXVIII (1), UNESCO. 2008.

⁵ F. Terigi; F. Perazza y D. Vaillant, Segmentación urbana y educación...

⁶ ANEP: Administración Nacional de Educación Pública. CEIP. Consejo de educación Inicial y Primaria.

⁷ ANEP – CODICEN. Proyecto de Presupuestos, Gastos e Inversiones 2010 – 2014. Tomo I. exposición de Motivos y Articulado (Montevideo: 2010), 60.

Entre otros programas implementados desde el CEIP se destacan: el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), las Escuelas de Contexto Sociocultural Crítico y el Plan Ceibal.

Durante los últimos años el país ha logrado avances sustantivos en el desarrollo de políticas públicas focalizadas. Así por ejemplo: (i) el incremento en los recursos destinados a la educación (pasó de 2.8% del PBI al 4.5%), (ii) la integración del nivel 4 años en la franja de educación obligatoria, (iii) el desarrollo y consolidación de programa especiales que buscan reducir la inequidad en la educación primaria⁸.

A nivel de educación primaria, Uruguay se ubica junto con Chile, Costa Rica y México, entre los países de la región que lograron puntuaciones medias superiores al promedio. También integra el grupo de países en los que se constata que *“cuanto mayor es la desigualdad en la distribución de ingresos, menos es el rendimiento promedio de los estudiantes de 3er grado de Escuela Primaria”*⁹.

El país se aboca a atender las situaciones de vulnerabilidad social, apostando a los espacios de socialización e integración de los escenarios escolares. Estos desafíos son identificados por el 77.9% de los maestros de Uruguay como *“un problema que asocian con las dificultades de aprendizaje, los problemas de conducta y la situación de pobreza y exclusión social de los alumnos”*¹⁰.

El problema que justifica este estudio refiere a las debilidades detectadas en el desempeño profesional docente de los maestros que tienen a su cargo la inclusión educativa en Escuelas APRENDER. Los objetivos del estudio son:

- Objetivos General: Promover la mejora en las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales docentes necesarias para responder a los desafíos de inclusión educativa en entornos de alta vulnerabilidad social, en educación primaria.
- Objetivos Específicos:
 - Identificar y analizar las habilidades profesionales que docentes nóveles y expertos desarrollan en escuelas situadas en contextos de alta vulnerabilidad.
 - Categorizar las habilidades profesionales según los niveles de experiencia, a efectos de brindar insumos para el perfeccionamiento de las políticas de formación docente.
 - Brindar insumos para la difusión y reflexión colectiva de tomadores de decisión, equipos técnicos y académicos relacionados con el diseño e implementación de nuevas políticas de desarrollo profesional y formación docente

⁸ A. Ganimian y A. Solano, ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)? (Santiago de Chile: PREAL, 2011).

⁹ SERCE-UNESCO. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Santiago de Chile: OREAL/UNESCO, 2008), 30.

¹⁰ ANEP. Censo Nacional Docente (Montevideo: CODICEN. 2007), 185.

2.- Marco conceptual

2.1.- Etapas en el desarrollo profesional docente: noveles y expertos

La literatura internacional otorga, desde hace décadas, un lugar fundamental al estudio de los procesos de reforma educativa y especialmente a la transición entre la formación inicial y el inicio de la carrera docente¹¹. El proceso de inserción a la docencia ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador (“aterriza como puedas”) o la del nadador (“nada o ahógate”). Marcelo¹² introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del profesorado, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional. Es relevante en consecuencia, conocer cómo las prácticas pedagógicas durante el proceso de formación en los primeros años de la carrera docente contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes.¹³

La construcción de la identidad docente es un proceso que se inicia con las primeras experiencias y compromisos que los estudiantes van asumiendo como responsables de sus prácticas pedagógicas en los centros de prácticas. La Literatura especializada señala que es en los primeros años de trabajo en la enseñanza que los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza.¹⁴

Una manera de subsanar este problema, es implementar políticas de acompañamiento, como lo es la experiencia reciente del programa Noveles Docentes del Consejo de Formación en Educación en Uruguay (CFE), implementado con apoyo de MEC, la OEI y la AECID.

Este programa es particularmente relevante porque señala la preocupación de las autoridades por el diseño de políticas docentes en educación básica orientadas al desarrollo profesional de los maestros y profesores.

¹¹ B. Ávalos, La inserción profesional de los docentes. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol: 13, N° 1 (2009) 43-59 disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf> Accedido en octubre de 2013; L. Orland-Barak, Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa en Revista Educación, N° 340, mayo-agosto (2006) 187-212. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073007039.pdf> Accedido en octubre de 2012; Aguerrondo, I. y Vezub, L. Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en Educar Vol: 47, N° 2 (2011) 211-35. Disponible en http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf. Accedido en octubre de 2012; D. Vaillant, Formación inicial de docentes: entre enseñanza ideal y desempeño real. En Educar, año 2, N° 5 (Montevideo: ANEP-CODICEN. 1999) y C. Marcelo García, Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes en Revista Docencia, N° 33, año XII, Santiago, 2007.

¹² C. Marcelo García, Políticas de inserción a la docencia. Documento elaborado para el Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano” (Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2006).

¹³ D. Vaillant, Formación inicial de docentes... 32.

¹⁴ J. M. Esteve, El malestar docente (Barcelona: Laia, 1987), 66.

2.2.- Prácticas pedagógicas

Al considerar diferentes evidencias e investigaciones internacionales¹⁵, asumimos el siguiente supuesto como hipótesis orientadora de nuestro análisis: los maestros que participan de proyectos de innovación educativa y reformas de la enseñanza deben enfrentar diversas dificultades para lograr introducir a nivel de la sala de clases, los propósitos y objetivos curriculares e innovaciones metodológicas que se plasman en las políticas educativas inclusivas. .

En este sentido, analizar las prácticas pedagógicas en escuelas de contexto crítico aporta insumos para comprender los escollos y los avances de las políticas de innovación y reforma orientadas a la inclusión. La práctica pedagógica la definimos como aquella que resulta

“en la dinámica de interacción socio-afectiva, cognitiva y pedagógica que ocurre entre el docente y el grupo curso en el aula escolar, donde se encuentra la mayor dificultad de los cambios educativos que promueve la reforma”¹⁶.

Esta configuración de prácticas educativas e interacciones sociales con un fuerte contenido didáctico, se desarrolla en el marco de un escenario institucional y político determinado, donde la gestión de recursos, la planificación estrategia y la conducción escolar son fundamentales para movilizar u obstaculizar los procesos innovadores.

Las prácticas pedagógicas “ponen en juego” capacidades, interpretan y traducen el currículo en acciones y desarrolla una compleja interdependencia y dinámica entre maestro-alumno, maestro- maestro y maestros con los equipos directivos.

En los contextos sociales vulnerabilizados¹⁷ típicos de las escuelas APRENDER¹⁸ uno de los grandes desafíos para lograr reformas educativas exitosas con inclusión y calidad educativa es trabajar con las representaciones sociales y esquemas de percepción de los docentes. Desde esta perspectiva, el análisis del discurso pedagógico sobre la

¹⁵ Marcela Román, ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? en Revista Persona y Sociedad, N° 17, Vol: 1 (2003) 113-28 y D. Vaillant y C. Rossel, Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión (Santiago de Chile: PREAL, 2009).

¹⁶ M. Román, Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. Persona y Sociedad, 18 (3) (2010) 145-172.

¹⁷ Compartimos la afirmación de Flavia Terigi que “los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación devulnerabilidad por efecto de procesos de concentraciónde la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales”. En este sentido, preferimos hablar de contextos “vulnerabilizados”. Vease Terigi, Segmentación Urbana y Educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región, en Reice, 2009, Volumen 7, Número 4, Pág. 28. Disponible en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2_ htm.htm

¹⁸ Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas que surgió en el año 2011 como un nuevo modelo de escuela inclusiva cuyo propósito fundamental es la equidad educativa. El proyecto articula tres dimensiones: promover mejoras en los aprendizajes, revalorización de la institución educativa y el trabajo en proyectos que fortalezcan la comunidad educativa. Las 10 escuelas seleccionadas para este estudio están ubicadas, como todas las escuelas APRENDER, en contextos socioculturales críticos y pertenecen a los departamentos de Artigas, Salto, Canelones y Montevideo.

inclusión educativa y las percepciones de los docentes sobre el impacto de los programas de innovación como aquel que define al modelo de las escuelas APRENDER son recursos metodológicos que contribuyen a esclarecer y profundizar la temática en estudio.

2.3.- El Modelo de las escuelas APRENDER

El modelo de las escuelas APRENDER en Uruguay se define como una “política pedagógica integral” que se apoya en un conjunto de dispositivos y estrategias de trabajo colectivo, entre los que se destacan: el *proyecto institucional* como dispositivo que involucre a todos los actores, los *espacios de diálogo* generados entre la escuela y la comunidad de pertenencia y las diversas *alternativas de desarrollo profesional* que permitan consolidar la labor docente en escenarios de alta complejidad.

En este sentido se establece en los documentos oficiales que las escuelas APRENDER deben

“garantizar trayectorias escolares personalizadas y de calidad, con mejoras en el aprendizaje de todos los niños (...) y promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y sociales pertenecientes a la comunidad educativa”¹⁹.

2.4.- Habilidades, competencias y capacidades pedagógicas en escuelas ubicadas en contextos vulnerabilizados

En este informe asumimos que el desarrollo de competencias en los sistemas educativos tiene un fuerte componente valorativo y de compromiso ético con la equidad social, atención a los trayectos diferenciados de los alumnos, solidaridad, justicia y mejora de la calidad educativa.

No obstante, somos conscientes que en muchos casos el término “competencia” es asociado, equivocadamente al desarrollo de habilidades prácticas, al saber hacer de diferentes roles ocupacionales y profesiones en el marco de la competitividad económica de la sociedad actual²⁰.

En tal sentido, buena parte de la renovación y transformación de la escuela pasa por la generación de un nuevo perfil del desempeño docente. Philip Perrenoud,²¹ enumera un conjunto de competencias consideradas prioritarias para implementar procesos de transferencia de conocimientos en la escuela: diferenciar la pedagogía, métodos activos, situar a los niños como centro de las acciones pedagógicas, trabajo en equipo y gestión de proyectos.

Básicamente las competencias pueden agruparse en las 10 familias o grupos que se presentan en el recuadro que sigue.

¹⁹ CEIP, Hacia un modelo de atención prioritaria en entornos con dificultades estructurales relativas (APRENDER). Documento base (borrador) (Montevideo: ANEP, 2012).

²⁰ X. Roegiers, Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza (San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECID, 2007).

²¹ P. Perrenoud, Diez nuevas competencias para enseñar. Monte Albán (México: Gráficas, 2004).

Competencias fundamentales según Philip Perrenoud

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Recuadro N° 1

La acción y los recursos que movilizan los docentes competentes al resolver problemas prácticos, debería articular e integrar diferentes tipos de saberes no exentos de propósitos morales. Como afirma Tobón

“las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, metacognición y compromiso ético, desarrollando y movilizandando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer”²².

El gran desafío de las escuelas que promueven cambios a partir del trabajo en contextos sociales vulnerabilizados es desarrollar proyectos de intervención educativa mediante el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades pedagógicas. En particular, la literatura especializada en el campo de la inclusión educativa basada en el registro de las demandas de los docentes, señala, entre otras capacidades, el desarrollo del liderazgo pedagógico, la flexibilidad y la diversidad de estrategias didácticas²³.

Estas y otras capacidades docentes, como la habilidad para generar un clima de aula que motive a los alumnos de estas escuelas, el espíritu “emprendedor” de los maestros, el compromiso con los estudiantes y su aprendizaje, la reflexión sistemática acerca de las prácticas docentes, la participación en redes y otros mecanismos de intercambio entre pares, son temas de agenda de las políticas docentes. Deberían combinarse tres criterios definidos por Vaillant²⁴: el reclutamiento, la formación y el apoyo al trabajo de los docentes en el aula.

La dificultad para concretar los objetivos de las políticas educativas que se diseñan para escuelas de contextos vulnerabilizados y su traducción en prácticas pedagógicas que garanticen procesos formativos de calidad, es analizada en detalle por Vaillant²⁵, quien sostiene que formar en ciertas capacidades pedagógicas es una de las claves del cambio

²² S. Tobón, Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (Bogotá: Ecoe, 2010), 7.

²³ D. Vaillant, La inclusión de niños y jóvenes «vulnerabilizados»: un reto para el profesorado. Aula 220. Marzo 2013.

²⁴ D. Vaillant, Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. En Revista Española de Educación Comparada, 22 (2013).

²⁵ D. Vaillant, Formación inicial del profesorado en América Latina... 18.

educativo. En este sentido, la formación inicial de docentes

“enfrenta en América Latina el desafío de mejorar las capacidades y competencias de los docentes que trabajan en contextos vulnerables y que impulsan programas para lograr la inclusión educativa del mayor número de estudiantes posible.”²⁶

2.5.- Procesos de cambio en los escenarios educativos

Tradicionalmente los cambios en educación han tenido un carácter normativo que no siempre han logrado impactar en las problemáticas en las que se procura incidir. La realidad sobre la que se actúa parece responder a otras lógicas que superan lo establecido desde el discurso o lo decretado desde las normas.

El análisis de los procedimientos por los cuales los actores sociales se ponen de acuerdo entre sí muestra que saben reconocer y juzgar con precisión las situaciones para definir cuáles son las conductas apropiadas (...) No es el individuo el que constituye la unidad elemental de investigación sino la situación de interacción.²⁷

Desde esta perspectiva se considera fundamental encuadrar el estudio de los procesos de cambio a partir de tres principios que permiten recuperar en el análisis la complejidad de la realidad en estudio. Estos principios son el:

- Ecológico²⁸ (Delgado, 1999), que considera al centro educativo como unidad de análisis sin perder de vista al sistema del que forma parte (con sus convergencias y sus divergencias).
- Relacional²⁹ (Gairín, 1994), que focaliza en las interacciones y modalidades de vinculación que se generan dentro del escenario organizacional, en el marco de procesos de cambio o mejora. Esta perspectiva permite identificar variaciones en las distintas fases de innovación.
- Contextual³⁰, que permite visualizar las configuraciones funcionales que se producen entre los actores. Esta perspectiva pone en evidencia dinámicas que muchas veces tienden a pasar desapercibidas desde una perspectiva general de análisis.

Estas perspectivas permiten problematizar la implementación que habitualmente se hace de los procesos de cambio, los cuales suelen iniciarse a partir de una innovación específica. El impulsar una innovación como por ejemplo la inclusión educativa, no asegura *per se* la consolidación del cambio.

La innovación incide no solo en los distintos componentes que integran el centro y el sistema sino que afecta y se ve afectada por los vínculos funcionales de quienes cumplen

²⁶ D. Vaillant, Formación inicial del profesorado en América Latina...

²⁷ Isacc Joseph, Ervin Goffman y la micro sociología (Barcelona: Gedisa, 1999), 14.

²⁸ Delgado. El animal público (Barcelona: Anagrama, 1999).

²⁹ J. Gairín, Organización de centros educativos (Barcelona: Praxis Universitaria, 1994).

³⁰ E. Dabas, La formación de redes de conocimiento (Barcelona: Anthropos, 2001).

tareas en él y que tendrán a su cargo su puesta en marcha. Lograr irradiarse y expandirse al contexto, es una condición que no toda innovación alcanza³¹.

En el estudio de los procesos organizativos, parece necesario integrar miradas contextuales que permitan comprender cómo son las dinámicas que en cada caso se generan y cuáles son los dispositivos con los que se cuenta desde la gestión para su puesta en marcha.

2.6.- El contexto como perspectiva de análisis

La teoría del contexto³² promueve el análisis del discurso de los actores asociados a un cierto ámbito, a la luz del contexto en el que desarrollan actividad.

Como todos los modelos mentales, el modelo de contexto no representa todo los aspectos personales o sociales de la situación comunicativa, sino solamente los aspectos que en un momento dado son relevantes para cada participante (...). Es decir, las situaciones cambian por supuesto, pero sus estructuras (o más bien la manera de comprenderlas) son siempre idénticas o más o menos parecidas.³³

El autor caracteriza a estos modelos como: (i) *subjetivos e individuales*, dado que están asociados a las representaciones personales de cada persona; (ii) *dinámicos*, por encontrarse en permanente ajuste y cambio debido a las interacciones sociales que los generan y (iii) *de estructura definida*, más o menos fija, que es la que oficia como referente común entre las distintas personas que interactúan en un mismo espacio (contexto).

Distintos autores³⁴, señalan que es necesario incidir en la cultura organizacional para lograr cambios profundos y duraderos en los contextos donde se quiere operar.

Esta perspectiva se asocia con lo que Weick³⁵ denomina como “construcción de sentido” (sensemaking). Según este autor, las personas necesitan generar lógicas comunes que le den sentido a los procesos en los que participan.

Es posible afirmar que las dinámicas que caracterizan a los escenarios educativos se encuentran reguladas por componentes estructurales (objetivos) y otros dinámicos (subjetivos) aportados por quienes interactúan en ellos. Los procesos de cambio solo serán posibles de promover y consolidar si se trabajan desde ambas perspectivas³⁶.

Si bien mucho se ha hablado sobre este tema, no se cuentan aún con estrategias operativas claras y sistemáticas para operar en los niveles profundos de los escenarios (contextos) educativos.

³¹ M. I. Vázquez, Diseño y validación de un instrumento para el seguimiento de los procesos de desarrollo organizacional en centros educativos (Barcelona: UAB, 2007), 29.

³² Teun A. Van Dijk, El discurso como estructura y proceso (Barcelona: Gedisa, 2000).

³³ Teun A. Van Dijk, El discurso como estructura y proceso... 72.

³⁴ C. Argyris y D. Schon, Organizational learning: a theory of action perspective (Reading Mass: Addison Wesley, 1978) y Roland Vandeberghe y K. Staessens, Vision as a cores component in school culture (Chicago: Annual meeting of the American Educational Research Association, 1991).

³⁵ Weick, Karen. Sensemaking in Organizations (London: Foundations for Science, 1995).

³⁶ M. I. Vázquez, Diseño y validación de un instrumento...

En este trabajo intentamos adentrarnos en los niveles más profundos de la cultura organizacional a través del análisis del discurso (y de las representaciones) de actores implicados en los contextos en estudio, tomando como antecedentes otras investigaciones en las que ya se ha trabajado desde este abordaje³⁷.

3.- Metodología

El proyecto de investigación procuró la generación de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza y las habilidades docentes necesarias para responder a los nuevos desafíos de la educación básica e inclusiva en entornos de alta vulnerabilidad social.

El estudio se propone comprender y explicar el fenómeno en estudio, complementando perspectivas.

Desde un enfoque cualitativo a través del análisis de las representaciones y percepciones de los docentes consultados, complementado con la revisión de documentos institucionales.

Desde la perspectiva cuantitativa, con el análisis estadístico, describiendo y explorando las distintas dimensiones relacionadas con el desarrollo de habilidades y capacidades docentes en el marco de los nuevos procesos de inclusión educativa en la educación primaria pública del Uruguay.

Para el estudio fueron seleccionados 10 escuelas de contexto sociocultural crítico pertenecientes a cuatro departamentos³⁸ del país que cuentan con la mayor proporción de escuelas en contextos de vulnerabilidad social: Artigas (34,5%), Salto (29,3%), Montevideo (24,6%) y Canelones (22 %).

Cada escuela fue considerada como un caso, estableciéndose una perspectiva de análisis metodológico de articulación y contraste de experiencias y percepciones sobre el cambio³⁹.

3.1.- Diseño y enfoque metodológico

El proyecto buscó generar conocimiento sobre las prácticas de enseñanza y las habilidades docentes necesarias para responder a los nuevos desafíos de la educación básica e inclusiva en entornos de alta vulnerabilidad social.

³⁷ M. I. Vázquez, La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación. (Barcelona: UAB, 2009) y Vázquez, M. I. et. al. Competencias del equipo directivo: Identificando factores organizacionales asociados al fenómeno de la inclusión educativa. Ponencia. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (San Sebastián: Universidad de Deusto, 2013).

³⁸ La organización política territorial de Uruguay divide al país en 19 departamentos. Cada uno de los cuales tiene las autoridades gubernamentales locales electos en las elecciones nacionales. Las escuelas seleccionadas para este estudio pertenecen a los departamentos de Artigas, Salto, Montevideo y Canelones.

³⁹ J. C. Tójar y E. Mena Rodríguez, Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil en Educación Primaria 1 Revista de Educación, 354. Enero-Abril (2011) 499-527.

Para abordar estos aspectos se planteó el análisis de estos procesos mediante la realización de entrevistas en profundidad a informantes clave, la revisión de documentos y el relevamiento de opiniones de los maestros que se desempeñan en 10 escuelas de contextos vulnerables seleccionadas.

El estudio priorizó un enfoque multimétodo reconociendo los aportes que varios autores señalan sobre la necesidad de incluir una perspectiva de triangulación metodológica para el estudio de los procesos educativos⁴⁰. La complementariedad de perspectivas enriquece los hallazgos.

Este aspecto lo destaca claramente Schmelkes, cuando afirma que

*“cada una de estas miradas permite conocer dimensiones diferentes acerca del fenómeno que estamos investigando. No se busca la convergencia ni la confirmación de los resultados alcanzados”, sino profundizar en su estudio y comprensión*⁴¹.

El proceso de investigación y desarrollo de las diferentes decisiones metodológicas se organizaron a partir de tres momentos o fases de investigación.

En la FASE 1 se identificaron las unidades de análisis estratificadas según departamento. A partir de ese momento se aplicó el cuestionario al universo de análisis seleccionado.

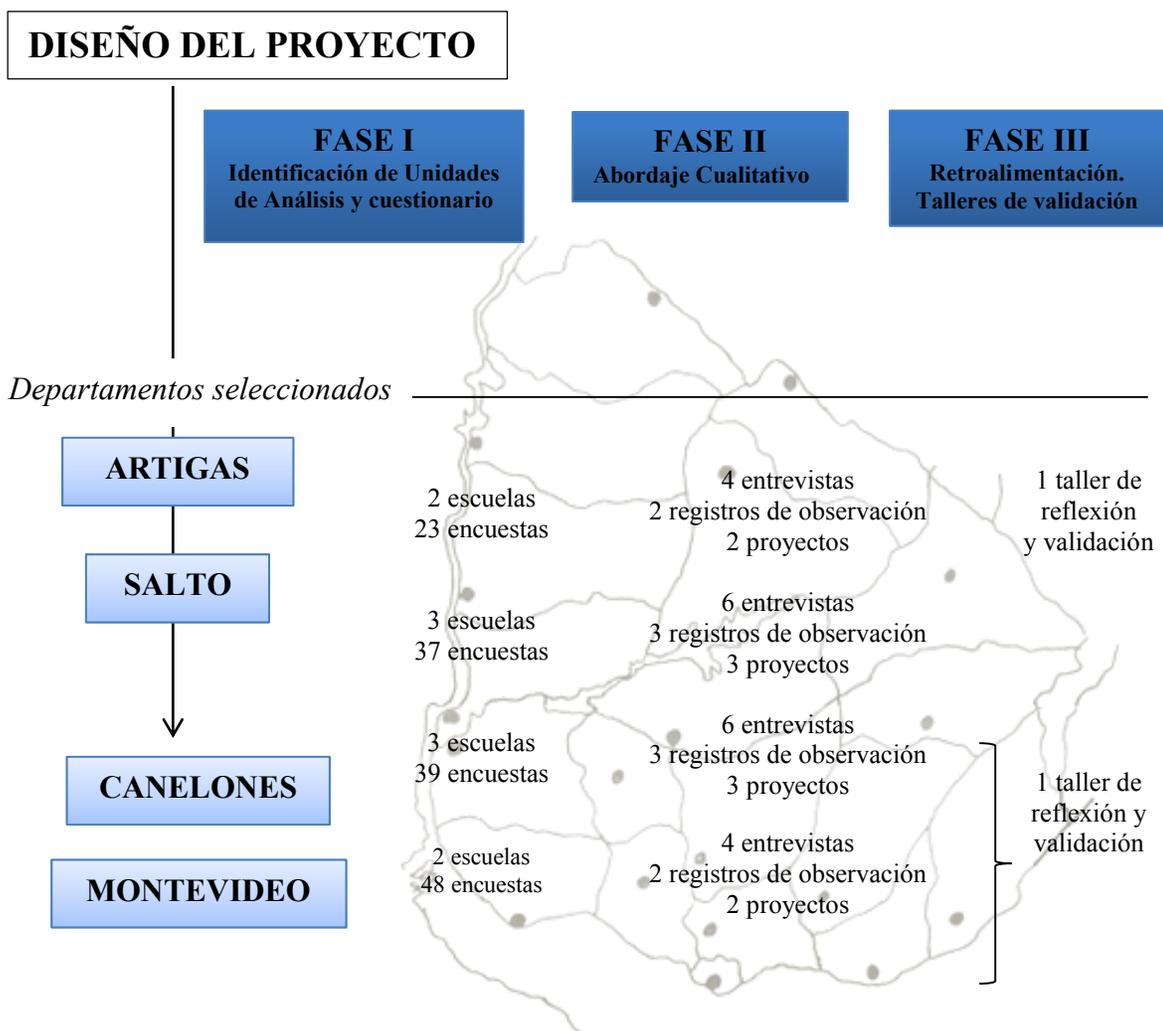
En la FASE 2 se procedió a implementar el abordaje cualitativo mediante la aplicación de los instrumentos y estrategias de campo previamente definidas.

Por último en la FASE 3, se abrió un espacio de retroalimentación y discusión con los participantes de los primeros hallazgos, instancias generadas a partir de la organización de dos talleres de reflexión y validación.

El diseño general del proyecto y sus fases se presenta a continuación. Se detallan la distribución geográfica de las 147 encuestas aplicadas, además de los instrumentos de análisis cualitativos: entrevistas, análisis de registros de observación y de proyectos y talleres de reflexión y análisis sobre las prácticas pedagógicas.

⁴⁰ A. Bolívar, Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo (Málaga: Aljibe, 2012); G. Pérez Serrano, Investigación cualitativa. Retos e interrogantes (Madrid: La Muralla, 1998); A. Pérez Gómez, Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa (Madrid: Morata, 1999) y T. Cook y C. Reichardt, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa (Madrid: Morata, 1996).

⁴¹ S. Schmelkes, La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol: 3, número 2 (2001) 82-94. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.



4.- Resultados

4.1.- Habilidades, competencias y capacidades para el ejercicio de la docencia en una escuela APRENDER

Para cumplir con los objetivos de nuestro proyecto nos formulamos la siguiente interrogante:

¿Qué competencias, capacidades y habilidades prácticas despliegan los maestros en escuelas de contexto vulnerabilizado?;

¿Qué tipos de capacidades, cognitivas, afectivas, formativas, institucionales, predominan?;

¿Cómo perciben y caracterizan los maestros y maestras que participaron en este estudio sus experiencias y prácticas pedagógicas en función de la etapa de desarrollo profesional y la experiencia docente?

En esta sección analizamos los datos y evidencias que surgen como resultados de la estrategia de campo y relevamiento.

Se aplicó una encuesta autoadministrada a 147 maestros de las 10 escuelas seleccionadas.

UNIVERSO DE ANÁLISIS			
Departamento	Número de escuelas seleccionadas	Número de maestros según escuelas seleccionadas	Número de maestros encuestados según escuelas seleccionadas
<i>Artigas</i>	2	30	23
<i>Canelones</i>	3	50	39
<i>Montevideo</i>	2	55	48
<i>Salto</i>	3	57	37
TOTAL	10	192	147
Fuente: <i>Elaboración Propia.</i>			

Tabla 1

Se consultó a los maestros acerca del grado de aceptación y dificultad para desarrollar determinadas habilidades/competencias necesarias para la docencia en una Escuela APRENDER.

Considerando la revisión de la literatura ya señalada, presentamos una lista de 26 competencias/capacidades/habilidades profesionales a efectos de que los docentes opinaran sobre el grado de aceptación de cada una de ellas como parte del trabajo cotidiano en las escuelas.

Las respuestas de los maestros permiten distinguir diferentes grupos de habilidades y/o competencias profesionales para la enseñanza en contextos de vulnerabilidad social.

4.2.- Competencias vinculadas a la disposición para el aprendizaje docente

Este grupo se clasifica en la Tabla N° 2. Los maestros consultados expresan un alto grado de acuerdo⁴² con las habilidades/competencias incluidas en esta sección. Los valores más altos de aceptación corresponden a *capacitación continua* (91,84%), *motivación* (90,48%) y *entusiasmo* (89,12%).

Se registra un nivel menos fuerte de aceptación en las siguientes habilidades/competencias: *reflexión permanente* (84,36%), *autoevaluación permanente* (84,35%) e *investigación* (74,15%).

⁴² Que incluye la suma de los resultados de las categorías “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”.

**Grado de ACEPTACIÓN de los maestros con
habilidades/competencias vinculadas a la disposición para
APRENDER (%)**

Habilidades y/o competencias	Acuerdo Alto	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo Bajo	No contesta	TOTAL
Capacitación continua	91,8	1,3	0,6	6,1	100
Autoevaluación permanente	84,3	6,8	2,0	6,8	100
Motivación	90,4	2,0	1,3	6,1	100
Espíritu emprendedor	83,6	8,1	0	8,1	100
Entusiasmo	89,1	3,4	0	7,4	100
Flexibilidad	85,0	5,4	1,3	8,1	100
Actitud positiva	88,4	3,4	0,6	7,4	100
Perseverancia	85,0	5,4	1,3	8,1	100
Trabajo en equipo	86,0	5,4	0,6	7,4	100
Toma de decisión con autonomía	86,3	4,7	1,3	7,4	100
Investigación	74,1	16,3	2,0	7,4	100
Reflexión permanente	84,3	5,4	1,3	8,8	100

Tabla 2
Fuente *Elaboración Propia*

4.3.- Competencias para promover compromisos afectivos

El grupo de habilidades y competencias incluidas en este bloque se presentan y ordenan en la Tabla N° 3 y refieren a aquellas capacidades que buscan mejorar los procesos de aprendizaje, implican un soporte sustantivo para el desarrollo social de los estudiantes, ya sea a través de la determinación de límites y sanciones, o del reconocimiento y el afecto, según lo amerite cada situación.

Las habilidades/competencias que suscitaron el más alto grado de aceptación por parte de los maestros consultados fueron: *estrategias pedagógicas efectivas* (91,15%), *transmisión de valores morales y éticos* (89,12%) y *relación con la familia* (88,43%). La *formación de subjetividades* fue la habilidad/competencia que registró el más bajo índice de aceptación: 68,71%.

Grado de ACEPTACIÓN de los maestros con habilidades/competencias para promover compromisos afectivos en una escuela APRENDER (%)						
Habilidades y/o competencias	Acuerdo Alto	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo Bajo	No contesta	TOTAL	
Estrategias pedagógicas efectivas	91,1	2,7	0,6	5,4	100	
Estrategias de evaluación efectivas	82,3	8,1	0,6	8,8	100	
Trasmisión de valores morales y éticos	89,1	4,7	0	6,1	100	
Empatía	81,6	7,4	2,0	8,8	100	
Estimulación intelectual	85,7	5,4	1,3	8,1	100	
Formador de subjetividades	68,7	17,0	3,4	10,8	100	
Resolución de conflictos	83,6	5,4	1,3	9,5	100	
Relación con la familia	88,4	2,7	0,6	8,1	100	

Tabla 3
Fuente: *Elaboración Propia*

4.4.- Competencias de participación institucional y uso de las TIC.

Este listado de competencias se ordenan por preferencia en la Tabla N°4.

Refieren a aquellas habilidades/competencias necesarias para lograr una participación activa a nivel institucional, en lo que refiere a la conformación de equipos de trabajo y diseño de proyectos, así como también al uso de las TIC en el marco de las políticas educativas apoyadas por la administración educativa.

Habilidades y/o competencias	Grado de ACEPTACIÓN de los maestros con habilidades/competencias de participación institucional y uso de las TIC en una escuela APRENDER (%)				TOTAL
	Acuerdo Alto	Ni de acuerdo ni de desacuerdo	Acuerdo Bajo	No contesta	
Liderazgo	66,6	23,1	3,4	6,8	100
Participación en comunidades de aprendizaje	79,5	10,8	0,6	8,8	100
Elaboración de proyectos	82,3	8,1	2,0	7,4	100
Participación en el proyecto de centro	84,3	7,4	0,6	7,4	100
Dominio de las TIC	68,7	18,3	2,7	10,2	100
Dominio XO	68,0	18,3	5,4	8,1	100

Tabla 4
Fuente: *Elaboración Propia*

Los maestros consultados expresan su mayor acuerdo con las habilidades/competencias referidas a la *elaboración de proyectos* (82,31%) y la *participación en el proyecto de centro* (84,35%). Las competencias vinculadas al dominio de las TIC y las computadoras XO⁴³ registran las menores adhesiones.

4.5.- ¿Qué competencias, capacidades y habilidades prácticas despliegan los maestros en escuelas de contexto vulnerabilizados? La visión de los maestros en función de la etapa en la carrera profesional

Un análisis de las habilidades y competencias que los docentes despliegan en las escuelas APRENDER, en función de la etapa de desarrollo profesional, nos permite visualizar perfiles diferentes y múltiples percepciones docentes.

El procesamiento de los datos se organizó a partir de crear una variable para identificar las percepciones de dos grupos de docentes: aquellos que tienen 4 años o menos de egresados (que incluye a docentes que comienzan su etapa de estabilización profesional a sus colegas que recién se inician en la profesión) y un segundo agrupamiento de docentes con mayor experiencia y desarrollo profesional.

Siguiendo la convención ya señalada en el capítulo correspondiente, denominaremos genéricamente “novatos” y “expertos” a estas dos categorías, haciendo la salvedad tal como lo recomienda Berliner⁴⁴ que no necesariamente se correlaciona de forma directa y lineal la experiencia con la calidad en el ejercicio de la profesión.

⁴³ Las Computadoras personales XO se entregan gratuitamente a cada docente de educación primaria en el marco del Plan Ceibal, un programa de universalización de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. Vease www.ceibal.edu.uy

⁴⁴ D. Berliner, In pursuit of the expert pedagogue» en Educational Researcher. 15 (7) (1986) 5-13.

Al contrastar las valoraciones y el grado de aceptación de las 26 competencias incluidas en el cuestionario, identificamos tres grandes grupos⁴⁵.

1.- En primer lugar, se registran en la Tabla N° 5, aquellas habilidades/competencias que tienen una diferencia porcentual significativa (valores porcentuales mayores al 10 %) en el grado de aceptación. El ranking y ordenamiento de estas diferencias permite observar las competencias /habilidades que tienen mas aceptación entre los maestros con mas años de desarrollo profesional con relación a sus colegas de menor experiencia. Por ejemplo, mientras que el 88,5 % de los maestros experimentados acuerda con la necesidad de ser “flexible”, este porcentaje baja al 69 % entre los maestros que están iniciando su carrera profesional. En el mismo sentido, los maestros mas avanzados en su carrera aceptan la categoría “formador de subjetividades” como algo inherente al trabajo docente (70 %) pero este valor desciende al 55 % entre los maestros con menor experiencia. El tercer aspecto que marca una diferencia entre apreciaciones sobre el grado de aceptación es la necesidad de participar en los proyectos de centro. Si bien ambos grupos manifiestan estar de acuerdo con esta competencia hay diferencias de tendencias: 86 % y 72 % para maestros experimentados y novatos, respectivamente.

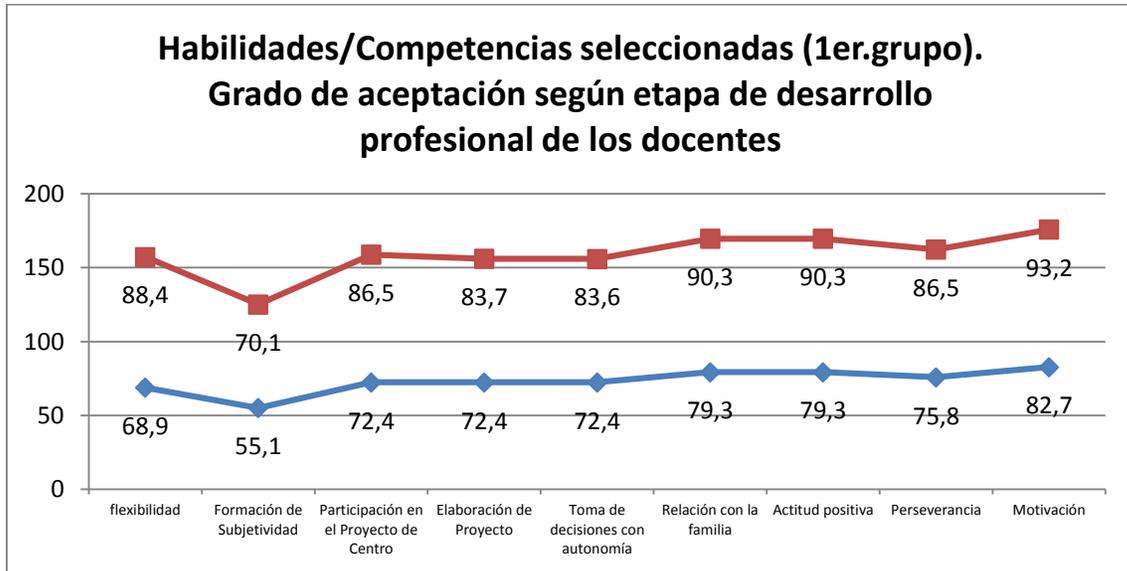


Tabla 5
 Maestros 2da. Etapa Desarrollo de Profesional ↔
 Maestros 1era. Etapa Desarrollo Profesional ↔

2.- En segundo lugar identificamos un segundo grupo de habilidades/competencias que igualmente tienen mayor aceptación entre docentes que están más avanzados en su carrera profesional que sus colegas que se encuentran en la etapa de principiante o estabilización. En la Tabla N° 6 ordenamos las competencias / habilidades pero esta vez sólo seleccionamos las que tienen una diferencia entre 5 y 10 %. En todos los casos, como puede apreciarse, en este 2do. Grupo de competencias los maestros más experimentados tienen mayores niveles de aceptación. De aclararse que esta modalidad de registro de las valoraciones sólo mide, a nivel declarativo, cual o cuales competencias o habilidades son

⁴⁵ El indicador utilizado aquí es la suma de los porcentajes de respuestas “muy de acuerdo” y “de acuerdo” de la escala aplicada.

aceptadas. Por ejemplo, en este grupo, sorprende que sólo el 65.5% de los maestros que inician su profesión acepten la competencia investigativa y que el 72.4 % de los maestros de este mismo grupo tienen una opinión aceptable sobre la necesidad de participar en comunidades de aprendizaje. Esto indicaría que aproximadamente uno de cada tres maestros principiantes no prioriza en sus prácticas los aspectos considerados, ya que, de hecho, no los jerarquiza desde el punto de vista teórico. Más adelante profundizaremos sobre este punto.

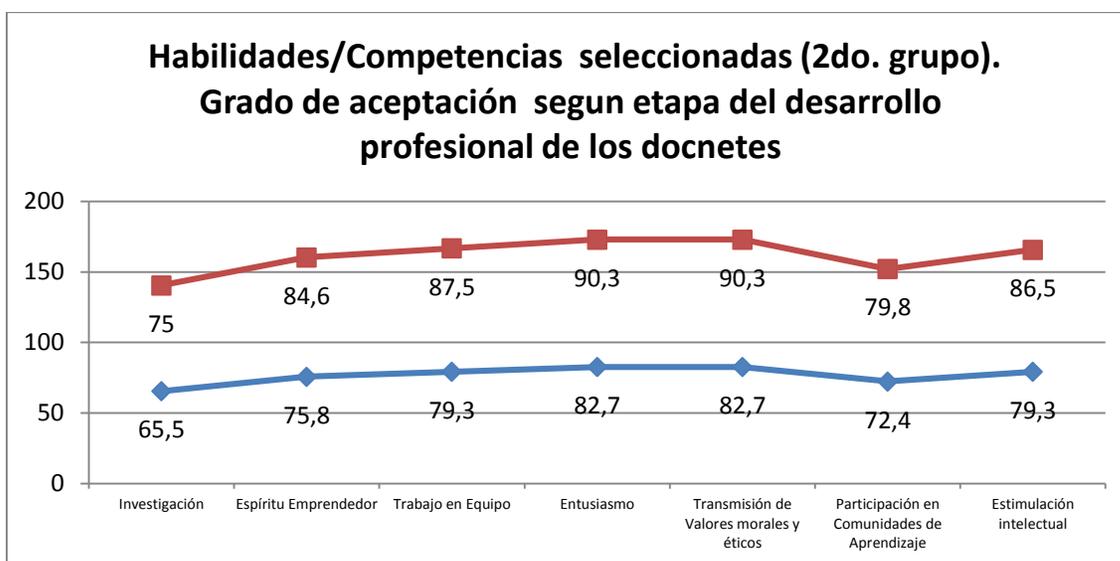


Tabla 6

Maestros 2da. Etapa Desarrollo de Profesional ↔
Maestros 1era. Etapa Desarrollo Profesional ↔

En definitiva, el estudio constató que, desde el punto de vista declarativo, existe un grupo de competencias y capacidades docentes relacionadas con aspectos cognitivos y actitudinales que son aceptadas mayoritariamente por los maestros, independientemente de su experiencia (estrategias pedagógicas efectivas, motivación, transmisión de valores, saber relacionarse con las familias).

Por otra parte, la evidencia indica que la implementación y desarrollo de ciertas competencias surgen como desafíos a enfrentar por un grupo importante de los docentes, como la capacidad investigativa, el liderazgo, las habilidades para el uso de nuevas tecnológicas y el dominio de las computadoras XO como recurso didáctico.

El análisis de la aceptación teórica de las competencias y capacidades incluidas en el cuestionario según la etapa profesional y los años de desarrollo de la carrera docente, muestra que los profesores más experimentados manifiestan una mayor disposición a aceptar el trabajo escolar como orientado a la formación de subjetividades, reconocen como muy relevante y la gran mayoría acepta que hay que ser “flexible” en escuelas de contexto crítico y se involucran más, por lo menos desde lo declarativo, con los proyectos de centro.

4.6.- Una mirada cualitativa sobre las prácticas pedagógicas en contextos de inclusión

Las técnicas implementadas durante la etapa de relevamiento fueron:

- Entrevistas en profundidad a veintidós (22) informantes calificados, de los cuales veinte (20) son docentes que desarrollan tareas en los diez (10) centros en estudio.
- Análisis documental, asociado a los registros docentes (libretas), proyectos en los que se encuentren trabajando, registros de las coordinaciones docentes, entre otros.
- Registros de campo, a través de un cuaderno de que permitió tener una caracterización más específica de cada uno de los contextos institucionales en estudio.
- Los criterios considerados para la definición de las personas que participaron de las entrevistas en profundidad fueron:
- **Ámbito de dependencia:** son docentes nóveles y expertos que cumplían funciones en alguno de los diez (10) centros seleccionados para el estudio.
- **Accesibilidad:** son docentes que manifestaron genuino interés en participar del estudio.
- **Nivel en el que desarrolla actividades:** todos los docentes desarrollan funciones a nivel de educación primaria y en ámbitos considerados como contextos vulnerables o críticos.
- Los criterios y las estrategias metodológicas que se tuvieron en cuenta durante el estudio para asegurar la coherencia interna de la investigación fueron:
- **Credibilidad:** a través de estrategias de triangulación de métodos, referentes teóricos y abordajes de análisis.
- **Transferibilidad:** a través de descripciones densas de los fenómenos en estudio, y la recogida de información a partir de diferentes técnicas.
- **Dependencia:** a través de registros del paso a paso y de la aplicación de métodos solapados.
- **Confirmabilidad:** a través de descriptores de baja frecuencia sobre el fenómeno en estudio, intentado ser lo más concretos y claros posible (utilizando recursos como las grabaciones y las citas textuales).

El proceso de análisis realizado es definido como “en cascada”, en procura de lograr distintos niveles de comprensión de los fenómenos en estudio. Es así que fueron establecidos tres niveles de análisis, el primero más general, el segundo focalizado en aspectos culturales tomando como analizador al iceberg de Vandenberghe⁴⁶ y el tercero de

⁴⁶ Roland Vandenberghe y K. Staessens, Vision as a cores component...

mayor profundidad basado en el modelo de Spradley⁴⁷ que procura consolidar la comprensión de las lógicas argumentales en juego.

Del primer nivel de análisis, se constata la presencia de:

- Equipos de trabajo relativamente estables.
- Condiciones edilicias adecuadas.
- Tendencia general de una visión positiva de la propuesta.
- Temáticas que se repiten entre nóveles y expertos.
- Proyectos institucionales poco potentes como herramientas de gestión.

Del segundo nivel de análisis asociado al estudio de las representaciones de los consultados, se destaca:

- La presencia de una visión compartida de inclusión educativa.
- La identificación de bucles operativos⁴⁸ entre “visiones y actividades realizadas”.
- El alto valor que los consultados le asignan a los espacios de coordinación si bien los reconocen como escasos.

Del tercer nivel de análisis relacionado con la trama argumental que sustenta las prácticas de maestros nóveles y expertos, se jerarquiza que:

- Tanto los maestros nóveles como los maestros expertos consultados reconocen contar con habilidades adquiridas en su formación de base (cognitivas) así como otras desarrolladas desde la propia interacción (vinculares).
- Si bien los términos inclusivos que han sido asociados a los aspectos cognitivos son similares en ambos grupos, los expertos le otorgan especial relevancia al trabajo en equipo (en la institución) y con las familias (en el contexto).
- En cuanto a los términos inclusivos relacionados con los aspectos vinculares, si bien las respuestas aportadas por ambos grupos tienden a ir en la misma línea, en el caso de los expertos, se concentran en aspectos relacionados con la experiencia profesional más que con características personales (ser observador, empático, abierto).
- Tanto los maestros nóveles como los expertos aportan mayor número de asociaciones argumentales con aspectos vinculares y actitudinales que con aspectos cognitivos al momento de explicar sus habilidades profesionales.

⁴⁷ J. P. Spradley, *The ethnographic interview* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979).

⁴⁸ Entendiendo “bucle operativo” como la articulación entre la planificación y el conjunto de acciones implementadas. Ver M. I. Vázquez, *La promoción del cambio organizacional a...*

- Tanto los maestros nóveles como los maestros expertos consultados reconocen una serie de demandas de apoyo cuyos términos inclusivos refieren a aspectos asociados con mayor formación (cognitivas) y con la necesidad de otros apoyos (recursos).
- Los términos inclusivos que han sido asociados a los aspectos cognitivos son similares en ambos grupos y están relacionados con aportes que permitan trabajar con dificultades de aprendizaje, con los recursos tecnológicos y con las demandas del contexto.
- En cuanto a los términos inclusivos relacionados con los recursos, también aparecen respuestas similares en ambos grupos en torno a un: mayor tiempo para las coordinaciones, mayor presencia de los equipos multidisciplinares y mayor disponibilidad de los recursos tecnológicos.

Conclusiones

El abordaje integral mediante las fases de relevamiento que se integraron en este estudio incluyó datos estructurales, evidencias con respecto a las percepciones y valoraciones docentes sobre las prácticas pedagógicas en escuelas vulnerabilizadas. A continuación se presenta una síntesis de las principales conclusiones.

La mitad de los maestros encuestados eran efectivos⁴⁹ al momento del relevamiento (54%) y uno de cada tres (32%) trabajaba en más de un centro a la fecha de ser consultado.

El promedio de edad es de 37 años. El análisis de este indicador según la experiencia docente indica la existencia de un elevado nivel de movilidad entre escuelas (multiempleo docente y rotación).

Con respecto al ingreso a la carrera docente, el relevamiento constató que sólo el 21% de los docentes encuestados realizó su práctica docente en escuelas APRENDER y que uno de cada tres docentes (37%) tuvo su primer experiencia como maestro en escuelas de este perfil sociocultural crítico.

Se elaboró una lista de 26 competencias/habilidades que se clasificaron en tres bloques: “disposición para APRENDER”, “compromisos afectivos” y “participación institucional y uso de las TIC”.

El primer grupo, con excepción de “investigación” que tiene un guarismo de aceptación del 74%, el resto de las capacidades de este bloque, en su mayoría asociadas al dominio actitudinal y los valores, tiene un alto grado de aceptación en la comunidad educativa.

Con respecto al segundo agrupamiento, los docentes encuestados manifiestan también un alto grado de acuerdo, superior al 80 % en todos los casos, con excepción del ítem “formador de subjetividades” que tiene menor nivel de acuerdo.

⁴⁹ Implica que sus cargos están presupuestados ya que concursaron por la efectividad en el cargo. Esto asegura estabilidad en la escuela por dos años y tener mayores derechos en la elección del puesto de trabajo que sus colegas interinos.

El estudio constató que hay tres competencias (tercer grupo) que tienen menores niveles de aceptación: liderazgo, dominio de las TIC y dominio de las XO.

Desde una perspectiva cualitativa, el estudio permitió identificar aspectos contextuales (logísticos e instrumentales) que favorecen o dificultan la implementación de las habilidades profesionales de los docentes en escenarios educativos específicos.

Retomando aspectos del marco teórico, reconocemos que los escenarios educativos en los que se promueven procesos de inclusión no son neutros, sino que afectan (facilitando o dificultando) las acciones que allí se realizan. Ello se debe a que las dinámicas institucionales de cada centro se ven condicionadas por determinadas lógicas colectivas, que si bien pueden pasar desapercibida, inciden de forma contundente en los resultados alcanzados. Se trata de aspectos asociados con la cultura organizacional de cada centro. Aspectos como la “implicancia”, “el compromiso”, “el involucramiento” se asocian a una red de significados propios de cada escenario educativo.

En los casos en estudio, fue posible identificar algunas lógicas de base que podrían estar explicando aspectos que fortalecen a la propuesta APRENDER y otros que estarían afectando su desarrollo y que por lo tanto deberían ser trabajados.

Considerando los aspectos que favorecen la propuesta, se destacan:

- La consistencia interna del modelo “Escuela APRENDER” que articula modalidades de trabajo colectivo, con instancias para su consolidación, integrando además un conjunto de herramientas y estrategias de apoyo que permiten el abordaje integral del niño y su contexto.
- La presencia de equipos de trabajo con la mayoría de sus integrantes consolidados en los centros, lo que favorece el espíritu de equipo y la presencia de sentimientos como el de implicancia y compromiso con la tarea compartida.
- La convergencia identificada entre las visiones colectivas de lo que “entendemos que hay que hacer” y las prácticas que son efectivamente implementadas.
- Las condiciones edilicias adecuadas para las distintas actividades previstas (dictado de clases, rincones de juego, espacios abiertos, comedor, et.)

Considerando los aspectos que estarían dificultando la propuesta, se jerarquizan:

- Los tiempos dedicados a la coordinación del equipo de trabajo que son considerados insuficientes.
- Los apoyos de especialistas (psicólogos, asistentes sociales, educadores) que al compartir funciones con varios centros, llevan a que muchas veces se dilate la resolución de situaciones que tienen carácter de urgente.
- La falta de formación en temas específicos con los que convive el equipo docente a diario (problemas psiquiátricos, situaciones de abuso o abandono, dificultades de aprendizaje, etc.) llevan a que el docente se sienta desprovisto de herramientas apropiadas para abordar estas situaciones.

- La ausencia de “apoyos al maestro” que por momentos se siente desbordado y requiere de contención y orientación profesional, como estrategia preventiva.

Consideraciones finales y recomendaciones de política

La investigación y los hallazgos acumulados en este estudio, ha logrado profundizar sobre el conocimiento de las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales docentes que se ponen en juego en el marco de un modelo de escuela que enfrenta los desafíos de la inclusión educativa como lo es el programa APRENDER.

El relevamiento de datos y la generación de conocimiento desde una doble perspectiva, contextual y estructural, permitió conocer con mayor profundidad las prácticas y las capacidades que los docentes desarrollan para atender la problemática de la enseñanza en contextos altamente complejos y caracterizados por la exclusión social. La acumulación de datos y evidencias presentadas en este estudio, abren nuevas líneas de reflexión y aportan algunas recomendaciones y sugerencias de política educativa que se detallan a continuación.

Las políticas de inserción a la docencia deberían incluir estrategias de mediano y largo plazo para estimular y reconocer el trabajo docente y la inclusión educativa en contextos pedagógicos que demandan un fuerte compromiso e identificación institucional con el modelo de las escuelas APRENDER. Los resultados y el perfil profesional de los maestros contemplados en este estudio nos advierten sobre la necesidad de continuar profundizando el proceso de inserción profesional de los maestros noveles con el objetivo de reducir la incidencia de la rotación y el multiempleo docente en las prácticas pedagógicas de calidad.

Otro aspecto a considerar por los responsables de las políticas y el diseño de planes de formación es integrar a las propuestas de formación docente, espacios de desarrollo profesional que le permitan a los equipos que trabajan en escenarios de alta complejidad disponer de recursos de formación específicos, especialmente el desarrollo de ciertas capacidades cognitivas, habilidades y competencias (evaluación, investigación, dominio de las TIC y XO,) y vinculares (formador de subjetividades, motivación, liderazgo, relación con las familias).

Con base a los datos y hallazgos analizados en las entrevistas a informantes calificados surge como nueva recomendación la creación de “grupos de apoyo” para el plantel docente, a cargo de psicólogos organizacionales que permitan trabajar problemáticas concretas asociadas con la tarea que realizan.

Con respecto al diseño y fortalecimiento de las políticas de inclusión educativa, es relevante proyectar el proceso de ampliación de “Escuelas APRENDER”, teniendo en cuenta la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios estables en cada centro.

Con respecto a las prácticas pedagógicas, el estudio pone en evidencia la influencia que tiene el escenario organizacional en el que estas se producen. Aspectos asociados con la cultura de cada centro, con los estilos de liderazgo y con los acuerdos definidos (o no) dentro del equipo de trabajo docente, lleva a la jerarquización de diferentes aspectos.

Mientras que en algunos casos lo prioritario es cumplir con el programa (el deber ser), en otros es lograr el interés y la empatía con los estudiantes y sus familias, como paso previo y fundamental para luego lograr un vínculo con el aprendizaje.

Bibliografía

ANEP – CODICEN. Proyecto de Presupuestos, Gastos e Inversiones 2010 – 2014. Tomo I. exposición de Motivos y Articulado. Montevideo: 2010.

ANEP. Censo Nacional Docente. Montevideo: CODICEN. 2007.

Ainscow, M. y Miles, S. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En *Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada. Dossier: Educación inclusiva. XXXVIII (1). UNESCO. 2008.

Alliaud, A. La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 2004.

Aguerrondo, I. y Vezub, L. Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en *Educación* Vol: 47, N° 2 (2011) 211-35. Disponible en http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf. Accedido en octubre de 2012.

Argyris, C. y Schon, D. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading Mass: Addison Wesley. 1978.

Aristimuño, A. La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5 (2) (2009) en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf>

Ávalos, B. La inserción profesional de los docentes. En *Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol: 13, N° 1 (2009) 43-59. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf> Accedido en octubre de 2013.

Berliner, D. In pursuit of the expert pedagogue» en *Educational Researcher*. 15 (7) (1986) 5-13.

Boerr, I. *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto*. Inserción al ejercicio profesional Metas Educativas. Santiago: OEI-Santillana. 2011.

Bourdieu, P. *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar*. Barcelona: Editorial Gedisa. 1975.

Bolívar, A. *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe. 2012.

CEIP, *Hacia un modelo de atención prioritaria en entornos con dificultades estructurales relativas (APRENDER)*. Documento base (borrador) (Montevideo: ANEP, 2012).

Cook, T. y Reichardt, C. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata. 1996.

Dabas, E. La formación de redes de conocimiento. Barcelona: Anthropos. 2001.

Day. Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea. 2005.

Delgado. El animal público. Barcelona: Anagrama, 1999.

Esteve, J. M. La formación inicial de los profesores de Secundaria. Barcelona: Ariel. 1996.

Esteve, J. M. El malestar docente .Barcelona. Laia, 1987.

Ganimian, A. y Solano, A. ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)? Santiago de Chile: PREAL. 2011.

García Huidobro, J. Exigencias de equidad en educación y el proyecto Metas Educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana. 2010.

Gairín, J. Organización de centros educativos. Barcelona: Praxis Universitaria. 1994.

Imbernon, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Grao. 1984.

Joseph, Isacc. Ervin Goffman y la micro sociología. Barcelona: Gedisa. 1999.

Orland-Barak, L. Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. En Revista Educación, N° 340, mayo-agosto (2006) 187-212. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073007039.pdf> Accedido en octubre de 2012.

Latorre, M.; Aravena, P.; Milos, P. y M. García. Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. En Revista Calidad en la Educación, 33, diciembre (2010) 275-301.

Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Monte Albán. México: Gráficas. 2004.

Mancebo, M. E. La inclusión educativa: un paradigma en construcción en http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf obtenido el 03 de octubre de 2010.

Mancebo, M. E. Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del S XXI: un nuevo modelo para armar en Cerbeti, L. (coord.) Puede y debe rendir más: una mirada feminista sobre las políticas de formación docente. Montevideo: ONU Mujeres. 2011.

Marcelo García, C. Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. En Revista Docencia, N° 33, año XII, Santiago, 2007, pp. 27-38.

Marcelo García, C. Políticas de inserción a la docencia. Documento elaborado para el Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia Latinoamérica y el caso colombiano". Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2006.

Marcelo García, C. El Profesorado Principiante. Barcelona: Octaedro, 2008.

Pérez Gómez, Á. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. Madrid: Morata. 1999.

Pérez Serrano, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla. 1998.

Roegiers, X. Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECID, 2007.

Román, Marcela. ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? en Revista Persona y Sociedad, N° 17, Vol: 1 (2003) 113-28.

Román, M. ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? En Revista Persona y Sociedad. 17 (1) (2004) 113-28.

Román, M. Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. Persona y Sociedad, 18 (3) (2010) 145-172.

SERCE-UNESCO. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO. 2008.

Spradley, J. P. The ethnographic interview. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1979.

Schmelkes, S. La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol: 3, número 2 (2001) 82-94. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.

Tenti, E. Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Buenos Aires: Mimeo. 2007.

Terigi, F.; Perazza, F. y Vaillant, D. Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar. Madrid: OEI. 2009.

Tergi. Segmentación Urbana y Educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región, en Reice, 2009, Volumen 7, Número 4, disponible en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2_htm.htm

Tobón, S. Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe. 2010.

Tójar, J. C. y Mena Rodríguez, E. Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil en Educación Primaria 1 Revista de Educación, 354. Enero-Abril (2011) 499-527.

Vandeberghe, Roland y Staessens, K. Vision as a cores component in school culture. Chicago: Annual meeting of the American Educational Research Association. 1991.

Vaillant, D. Formación inicial de docentes: entre enseñanza ideal y desempeño real. En Educar, año 2, N° 5, Montevideo: ANEP-CODICEN. 1999.

Vaillant, D. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente en Profesorado. En Revista de currículum y formación del profesorado, vol.13, N° 1 (2009) 27-41.

Vaillant, D. y Rossel, C. Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL, 2009.

Vaillant, D. La inclusión de niños y jóvenes «vulnerabilizados»: un reto para el profesorado. Aula 220. Marzo 2013. pp. 35-46.

Vaillant, D. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. En Revista Española de Educación Comparada, 22 (2013), 185-206.

Van Dijk, Teun A. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa. 2000.

Vázquez, M. I. Diseño y validación de un instrumento para el seguimiento de los procesos de desarrollo organizacional en centros educativos. Barcelona: UAB. 2007.

Vázquez, M. I. La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación. Barcelona: UAB, 2009.

Vázquez, M. I. Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda? Barcelona: Da Vinci Continental. 2011.

Vázquez, M. I. et. al. Competencias del equipo directivo: Identificando factores organizacionales asociados al fenómeno de la inclusión educativa. Ponencia. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. San Sebastián, España: Universidad de Deusto. 2013.

Weick, Karen. Sensemaking in Organizations. London: Foundations for Science, 1995.

Para Citar este Artículo:

Rodríguez Zidán, Eduardo y Vázquez, María Inés. Estudio de las prácticas pedagógicas y de inclusión en contextos vulnerabilizados de escuelas de Uruguay desde un enfoque multicaso. Rev. Incl. Vol. 2. Num. 4. Octubre-Diciembre (2015), ISSN 0719-4706, pp. 133-160, en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-2---num-4-2015/7-oficial-articulo-2015-dr.-eduardo-rodriguez-zidan-y-dra.-maria-ines-vazquez.pdf>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.