

**ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS Y LAS ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN  
SOCIAL EN LAS ESCUELAS DE URUGUAY. Análisis de  
las representaciones y significados de maestros  
nóveles y expertos**

/

**QUALITATIVE STUDY ABOUT PEDAGOGICAL  
PRACTICES AND SOCIAL INCLUSION STRATEGIES IN  
URUGUAYAN SCHOOLS. Analysis of early-career and  
expert teachers' representations and significances**

Eduardo Rodríguez Zidán<sup>1</sup> y María Inés Vázquez Clavera<sup>2</sup>

*Universidad ORT Uruguay*

*rodriguez\_ce@ort.edu.uy*

*minesvazquez@gmail.com*

## **Resumen**

Este informe presenta algunos de los resultados de una investigación llevada a cabo en Uruguay cuyo propósito fue aportar conocimiento sobre las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales de docentes de la educación primaria pública que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad social.

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Docente e Investigador en los programas de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I)

<sup>2</sup> Doctora en Educación. Profesora de Posgrado. Directora de Tesis en el Doctorado en Educación en la Universidad ORT Uruguay. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I)

El universo de estudio está integrado por diez escuelas que pertenecen al Programa APRENDER<sup>3</sup>. Los principales actores consultados son los docentes noveles y expertos que desarrollan actividades en estas escuelas. A partir de un abordaje de combinación de técnicas cualitativas, se analizan veintidós entrevistas en profundidad, registros de campo y documentos institucionales.

El foco o problema de investigación es analizar y comprender los significados que otorgan los maestros noveles y expertos a las habilidades profesionales así como a otros aspectos asociados con sus representaciones sobre las prácticas educativas en escuelas inclusivas.

El documento describe y categoriza estos significados en función de relaciones semánticas y análisis de dominios. A partir de la discusión de los hallazgos se sugieren algunos cambios en las políticas educativas y recomendaciones para supervisores y responsables de programas de inclusión social.

**Palabras clave:** prácticas educativas, habilidades profesionales, docentes noveles y expertos, inclusión educativa.

## **Abstract**

The following report presents some of the results of an investigation held in Uruguay aimed at providing knowledge about pedagogical practices and professional skills of teachers working in public primary schools located in high vulnerability social contexts.

The universe of the study is composed by ten schools of Programa APRENDER. The consulted main actors are the *early-career* and expert teachers who develop their practice in these schools. From an approach that combined qualitative techniques, twenty-two in-depth interviews, field records and institutional documents are analyzed.

---

<sup>3</sup>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 regiones de Artigas, Salto, Canelones y Montevideo.

The focus or research problem is to analyze and understand not only the significances given by **early-career** and expert teachers to professional skills but also other aspects associated with their representations about educational practices in socially inclusive schools.

The document describes and categorizes these significances based on semantic relations and domain analysis. Due to the findings discussion, suggestions of some changes in educational policies are provided as well as recommendations for supervisors and managers of social inclusion programs.

**Key words:** educational practices, professional skills, early-career and expert teachers (early-career teachers, expert teachers), socially inclusive education

## 1. 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 sociales (Román, 2004; Tenti, 2007; Terigi, Peraza, Vaillant, 2009; Mancebo, 2009; Vaillant, 2013, Aristimuño, 2009; García Huidobro, 2010).

El término *inclusión educativa* ha sido definido como polifacético (Vaillant, 2009) o polisémico (Mancebo, 2011) debido a su uso generalizado e indistintamente asociado a los conceptos de equidad, cohesión e igualdad de oportunidades. En el plano internacional, Ainscow (2008) 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 conocimientos (Terigi, Perazza, Vaillant, 2009).

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”* (ANEP<sup>4</sup>-CEIP, 2010:60).

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

---

<sup>4</sup> ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

desarrollo y consolidación de programas especiales que buscan reducir la inequidad en la educación primaria (Ganiamian y Solano, 2011).

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”* (SERCE/UNESCO, 2008:30).

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”* (ANEP, Censo Nacional Docente, 2007:185).

El problema que justifica este estudio refiere a la necesidad de profundizar en la comprensión de los significados y las representaciones que los maestros de escuelas APRENDER le otorgan al concepto de inclusión educativa de estudiantes que viven en contextos de dificultades económicas y culturales, caracterizados por la escasa integración social.

## **2. Objetivos**

La investigación tiene como propósito aportar conocimiento a la mejora de las prácticas pedagógicas y las habilidades profesionales docentes, considerando que estas dimensiones constituyen uno de los principales desafíos de las políticas de inclusión educativa en entornos escolares de alta vulnerabilidad social.

## **3. Metodología**

El abordaje metodológico es de corte cualitativo, centrado en el análisis de las representaciones y percepciones de los docentes consultados a través del

análisis del discurso realizado a partir de entrevistas y complementado con análisis documental de registros aportados por los centros en estudio.

Para el estudio fueron seleccionadas 10 escuelas de contexto sociocultural crítico pertenecientes a cuatro regiones del país que cuentan con el mayor porcentaje de centros en contextos de vulnerabilidad social. Estas regiones son: Artigas (34,5%), Salto (29,3%), Montevideo (24,6%) y Canelones (22 %). Cada escuela fue considerada como un caso, estableciéndose una perspectiva de análisis contextualizado, buscando establecer articulación y contraste de experiencias y percepciones de cada centro a partir de un eje organizador común asociado a procesos de cambio (Tojar, et al, 2011)

El estudio priorizó un enfoque multimétodo, integrando otros procesos de abordaje cuantitativos, reconociendo los aportes que varios autores señalan sobre la necesidad de incluir una perspectiva de triangulación metodológica para el estudio de los procesos educativos (Bolívar, 2009; Pérez Serrano, 1998; Pérez Gómez, 1999, Cook, 1996). La complementariedad de perspectivas enriquece los hallazgos. Este aspecto es destacado Schmelkes (2001:82), 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* .

Retomando el abordaje cualitativo, se aplicaron tres técnicas, cuyas evidencias luego se triangularon para asegurar mayores niveles de confiabilidad :

- Entrevistas en profundidad a veintidós informantes calificados, de los cuales veinte son docentes que desarrollan tareas en los diez centros en estudio seleccionados.
- 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 contar con registros que aportaron a una caracterización más específica de cada uno de los contextos institucionales en estudio.

Los criterios considerados para la definición de una muestra intencional por juicios o teórica (Maxwell, 1996) de personas que participaron de las entrevistas en profundidad fueron los siguientes:

- **Ámbito de dependencia:** son docentes nóveles y expertos que cumplían funciones en alguno de los diez 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 la 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).

## **4. Marco conceptual**

### **4.1 Etapas en el desarrollo profesional docente: nóveles y expertos**

La transición entre la formación inicial y el inicio de la carrera docente ha sido profusamente estudiada por un amplio número de académicos, investigadores y especialistas internacionales (Ávalos, 2009; Orland-Barak, 2011; Aguerro y Vezub, 2011; Vaillant 2009; Marcelo 2007). El proceso de inserción a la docencia ha sido asociado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador ("*aterriza como puedas*") o la del nadador ("*nada o ahógate*"). Marcelo (2006) 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. (Vaillant 1999: 32).

En esta línea, es posible identificar dos grandes líneas de investigación, complementarias pero con matices entre sí. En primer lugar, una perspectiva de análisis que enfatiza el estudio de la etapa inicial de la inducción profesional, ubicada entre uno y tres años de egreso. Son pioneros en este enfoque los estudios de Esteve (2009) y Cornejo (1999).

Un segundo abordaje del tema se realiza desde una mirada que prioriza el concepto de desarrollo profesional docente y las diferentes etapas de la carrera profesional. Dos clásicos en la materia son los aportes de Huberman (1989) sobre las fases de la profesión docente y de Day (2005) sobre las diferentes etapas en la vida profesional. En la misma línea [se destaca](#) el trabajo de Imbernón (1994).

En América Latina, se jerarquiza como antecedente el trabajo de Cornejo (1999), que denomina "*profesores debutantes*" a los profesores que se inician en la docencia, y los estudios realizados por Marcelo (1999) y Marcelo y Vaillant (2003), quienes proponen considerar como prioritario la elaboración de nuevas políticas de inducción, mentorazgo y acompañamiento de los docentes. Más recientemente Vaillant (2009, 2014) ha señalado que una de las deudas pendientes en América Latina es la implementación y desarrollo de políticas de inducción a la docencia.

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, 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 durante su periodo de formación inicial. Así, se enfrentan



a la necesidad de modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza.(Esteve, 1987: 66). Desde esta perspectiva, interesa indagar cómo es este proceso de desarrollo de la profesión docente en contextos socioculturales desfavorables, y particularmente qué desafíos enfrentan los maestros en sus prácticas educativas.

#### **4.2 Prácticas educativas en escuelas de contexto crítico**

Al considerar diversas investigaciones internacionales (Román, 2003; Vaillant y Rossel, 2009), se parte del siguiente supuesto como hipótesis orientadora del estudio:

*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 orientan las políticas educativas.*

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*” (Román 2010: 28)

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-equipos directivos.

En los contextos sociales vulnerabilizados<sup>5</sup> típicos de las escuelas APRENDER, uno de los grandes desafíos para lograr 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 contribuyen a esclarecer y profundizar en la comprensión del sentido que los propios actores que llevan adelante los procesos de inclusión, le otorgan a sus prácticas.

### **4.3 El Modelo de las escuelas APRENDER de Uruguay**

El modelo 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: (i) el *proyecto institucional* como dispositivo que involucra a todos los actores, (ii) los *espacios de diálogo* generados entre la escuela y la comunidad de pertenencia y (iii) las diversas *alternativas de desarrollo profesional* que permiten consolidar la labor docente en escenarios de alta complejidad. Los documentos oficiales especifican, 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*” (CIEP, 2012:3).

### **4.4 Habilidades, competencias y capacidades pedagógicas en escuelas ubicadas en contextos vulnerabilizados**

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, con el desarrollo de habilidades prácticas, al *saber hacer* de diferentes roles ocupacionales y

---

<sup>5</sup>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 concentración de 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 (2009)

profesiones en el marco de la competitividad económica de la sociedad actual (Roegiers, 2007).

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, (2004) enumera un conjunto de competencias consideradas prioritarias para implementar procesos de transferencia de conocimientos en la escuela. Ellas refieren a: 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 1.

#### 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 1: Competencias Básicas (Perrenoud, 2004)

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 (2010: 7) *“las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, metacognición y*

*compromiso ético, desarrollando y movilizándolo el saber ser, el saber hacer y el saber conocer”.*

El gran desafío de las escuelas que promueven cambios a partir del trabajo en contextos sociales vulnerabilizados es impulsar 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, señala entre otras capacidades, el desarrollo del liderazgo pedagógico, la flexibilidad y la diversidad de estrategias didácticas (Vaillant, 2013). Estas y otras capacidades de los maestros, 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 en agenda de las políticas docentes. Entendemos que es necesario combinar los criterios de reclutamiento, formación y apoyo al trabajo de los docentes en el aula, propuestos por Vaillant (2013).

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 Vaillant (2013 b:18), quien sostiene que 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.”*

#### **4.5 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. (Joseph, 1999:14).*

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:

- Ecológico (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).
- Relacional (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.
- Contextual (Dabas, 2001), 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 (Vázquez, 2007).

*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 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 alcanza (Vázquez, 2007:29).*

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.

#### **4.6 El contexto como perspectiva de análisis**

La teoría del contexto (Van Dijk, 2000) 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. (Van Dijk, 2000:72)*

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 autores (Argyris y Schon, 1978; Vandeberghe y Staessens, 1991, entre otros), 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 Weick (1995) 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 perspectivas (Vázquez, 2007).

Si bien mucho se ha hablado sobre este tema, no se cuentan aún con estrategias operativas claras y sistemáticas para intervenir en los niveles profundos de los escenarios (contextos) educativos. 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 casos en estudio, tomando como antecedentes otras investigaciones en las que ya se ha trabajado desde este abordaje metodológico (Vázquez, 2009; Vázquez y otros, 2013).

## **5. Resultados**

Las preguntas orientadoras de nuestra investigación fueron las siguientes: ¿qué competencias, capacidades y habilidades prácticas despliegan los maestros en escuelas de contexto vulnerabilizado? ¿cómo representan y qué significados atribuyen los maestros y maestras consultados a los desafíos y las prácticas pedagógicas implementadas en escuelas de contexto crítico?

### **5.1 Procedimientos y estrategia de análisis**

El proceso de análisis realizado desde la perspectiva interpretativa realizado es definido como “en cascada”. En primer lugar se toman los aportes desde un nivel más general como base para la profundización del siguiente, a partir de diferentes dispositivos de análisis, en procura de profundizar en la comprensión de los fenómenos en estudio. Es así que fueron establecidos dos niveles de

análisis: el primero, considerando como referencia los documentos asociados a la propuesta APRENDER. En segundo momento, de mayor profundidad, está basado en el análisis del discurso, procurando identificar las lógicas argumentales de las entrevistas en profundidad realizadas.

Durante el proceso de análisis y con el propósito de trabajar bajo el principio de confidencialidad tanto los centros implicados en el estudio como las personas consultadas, han sido asociados con un código que preserva sus identidades.

## **5.2 Primer nivel de análisis**

En esta primera aproximación de análisis interesa indagar sobre los tres componentes básicos que articulan y definen las prácticas de las escuelas APRENDER. De acuerdo al documento oficial que presenta esta propuesta, los principales componentes son:

- aspectos asociados al propio modelo,
- aspectos relacionados con el proyecto institucional que operacionaliza la propuesta desde cada centro y
- aspectos contextuales que permiten caracterizar algunos rasgos específicos de cada escenario organizacional.

### **5.2.1 El modelo “Escuela APRENDER”**

Para llevar adelante este modelo se define 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 esta primera aproximación de análisis, interesa rescatar la vigencia y utilidad de estos dispositivos, a partir de la percepción de los consultados y del análisis documental realizado.

### **5.2.2 El proyecto institucional**

Todas las escuelas integradas al estudio cuentan con al menos un proyecto institucional asociados a la propuesta APRENDER, tal como lo indica la norma.



*“En este componente (proyecto) se distinguen dos líneas de acción: Elaboración e implementación de los proyectos y Seguimiento de los proyectos” (CIEP, 2012:8). Los formatos y contenidos que los caracterizan son variados, así como la consistencia metodológica de las propuestas de trabajo que contienen. Algunas de las denominaciones con las que se titulan estos proyectos, parecen guardar relación con aspectos asociados a la misión de las escuelas APRENDER: *La resiliencia (EA3); La magia de la escritura (EA5); Todos por el arte (EA7); Enriqueciendo mentes (EA8), Poder, crear, compartir, bailar, disfrutar (EA9); Poder expresarte (EA10).**

Al analizar la vigencia de las propuestas se detecta que en la mayoría de los casos en estudio son documentos que fueron elaborados en años anteriores, incluso algunos proyectos no especifican su fecha de elaboración. Solo tres de los diez proyectos analizados aparecen fechados en 2013, si bien uno de ellos especifica que se basa en datos diagnósticos de 2011.

Esta aparente atemporalidad de los proyectos institucionales, representan a nuestro entender una señal de debilidad de esta herramienta como dispositivo para lograr sinergias entre las dinámicas áulicas, institucionales y contextuales.

Las acciones colectivas de un centro articuladas a partir de un proyecto, requieren de acuerdos instrumentales claros y vigentes que le otorguen sentido a la propuesta ante los implicados (docentes, estudiantes, familias, otros agentes) como documento de trabajo y como herramienta institucional.

Esta ausencia de lineamientos claros para la acción colectiva, a modo de “brújula institucional”, podría estar favoreciendo la percepción que transmiten algunos de los maestros consultados en las entrevistas en profundidad sobre estar embarcados en acciones sin un rumbo definido:

*(...) ese es un problema bastante serio de las escuelas Aprender, que nos abarrotan de cosas. Ustedes tienen que hacer esto, lo otro, lo otro y en los programas nosotros en si picoteamos en cada uno, porque el tiempo pedagógico tampoco lo permite (EN1:3); “la propuesta tiene que ser cercana a la realidad y despertar el interés del niño (...) si traes propuestas muy académicas, con mucho método que para vos están muy lindas y no es de interés de ellos, de la descartan (EN2:6); “una cosa que falta muchísimo es tiempo para pensar las prácticas, para coordinar, para aunar*

*criterios(...)parar y decir dónde estamos, qué estamos haciendo? (EEx5); “es un proyecto que está pensado desde el año pasado (...) una coordinación que a veces los tiempos se te van un poco alargando, pero está pensado (EN6:6); (...) yo creo que realizar proyectos más centrados específicamente en inclusión (...) hay que enfocar bien ese objetivo (EN8:3); “nos piden muchos trabajos en cuanto a proyectos, lo que nosotros llamamos el papeleo y eso muchas veces no deja centrarte en las tareas de clase (EN9:3).*

Cabe aclarar que solo uno de los diez proyectos analizados presenta una propuesta de autoevaluación a modo de dispositivo de seguimiento del trabajo colectivo, por lo que se estaría identificando una segunda debilidad del instrumento y es que cuente con sistemas de seguimiento o monitoreo que permitan retroalimentar la toma de decisiones que se realizan durante la puesta en marcha de los proyectos.

### **5.2.3 Aspectos contextuales de los casos en estudio**

Durante el estudio se realizaron observaciones sistemáticas de cada uno de los contextos en estudio a partir de una matriz de registro común. Estos aportes tomados desde cada contexto permitieron una primera caracterización de las diferentes escuelas, al considerar aspectos edilicios asociados con la estética, distribución y uso de los espacios, estado del mobiliario y otros aspectos relacionados con el clima institucional captado desde la observación (tipos de vínculos, modalidades de comunicación, accesibilidad a los distintos espacios, etc.).

Las escuelas APRENDER atienden a niños en condiciones de alta vulnerabilidad social, motivo por el cual en los centros coexisten diferentes problemáticas que los docentes deben enfrentar a diario en las aulas.

*“ellos vienen de una continua insatisfacción de necesidades, de desnutrición, entonces su desarrollo intelectual se ve afectado (...) No tiene proyectos a largo plazo, entonces todo eso va haciendo que genere problemas de aprendizaje” (EN1:1); desde lo social podemos decir que son familias bastante carenciadas, humildes (...) Al comedor por ejemplo, viene más de la mitad del alumnado.” (EEx5:5); “es un contexto deprimido en lo*

*que tiene que ver con lo cultural, con lo económico (...) no por eso se dejan de lograr cosas” (EEx4:4);” los niños vienen de familias numerosas, que los padres son jóvenes (...) la mayoría no tiene terminada los estudios básico.” (EN8:2)*

Todos los centros del estudio cuentan con directivos efectivos, quienes en la mayoría de los casos son personas que cuentan además con antigüedad en el cargo y en la institución. La mayoría de los “maestros expertos” también son efectivos que cuentan con varios años de trabajo en el mismo centro, por lo que estamos ante centros con equipos relativamente estables. Los datos confirman los hallazgos del estudio por encuesta. Como ya fuera dicho en el apartado anterior, este factor de permanencia tanto del director como de buena parte de su equipo docente, es considerado un componente favorecedor de procesos de consolidación organizacional.

En cuanto a la estética y distribución de los espacios y del mobiliario, los distintos registros dan cuenta de escenarios percibidos como “adecuados, agradables y bien acondicionados”:

*(...) muy bien conservado (...) buenas condiciones de higiene (MR<sup>6</sup>1:1); El edificio se encuentra en muy buenas condiciones(...)las cortinas son de colores (...)ambientes agradables(MR2:1); el edificio está siendo remozado (MR3:1); el mobiliario adecuado, se dispone de recursos didácticos y equipamiento audiovisual (MR4:1); Edificio muy antiguo (...)orden y tranquilidad, sumamente prolijo (MR5:1); Edificio que necesita arreglos (...) paredes decoradas, embellecimiento de los espacios (MR6:1); Paredes y muros necesitan pintura (...) prolijo, muchos murales (MR7:1); Muy buenas condiciones, pintado de colores vivos, limpio (MR8:1); Muy buenas condiciones edilicias, muy buena higiene (MR9:1); Bien acondicionado y pintado de colores vivos (MR10:1).*

La gran mayoría de los centros cuenta con juegos, canchas de fútbol, espacios verdes o patios amplios que ofrecen áreas propicias para los momentos de recreación.

---

<sup>6</sup>MR refiere a la “matriz de registro” del que se toman las evidencias que aparecen citadas.

Todas las escuelas cuentan además con un salón comedor, que en algunos casos también es utilizado como salón de clase durante la jornada escolar, ante la notoria falta de espacio de alguno de los centros.

En muchas de las descripciones analizadas, se identifica elementos de seguridad (muros, rejas, protones cerrados, alarmas), que ponen en evidencia una serie de mecanismos de seguridad que están siendo implementados por los centros en estudio. Algunos registros dan cuenta también de acciones de vandalismo (robos, destrozos) en al menos dos de los centros en estudio, lo que da cuenta de los contextos en los que se encuentran ubicadas estas escuelas:

*Todo el edificio tiene rejas, un sistema de alarmas y un algo tejido perimetral (...) fue “desvalijada” (MR1:1); el edificio cuenta con sistema de alarmas (MF2:1); todas las aulas incluso la dirección están rodeadas de rejillas cuadrículadas, uno de los salones ha sido recién quemado, todo el predio está alambrado (MR4:1); el portón de acceso permanece cerrado con llave (MR6:1); el edificio escolar está delimitado con un tejido perimetral (MR8:1); el patio está delimitado con reja y muro, el centro cuenta con un sistema de alarmas (MR9:1); espacios con rejas en las ventanas y cuenta con sistema de alarmas(MR10:1).*

Más allá de estos aspectos edilicios, se confirma estar ante escenarios de trabajo valorados como adecuados por los docentes consultados:

*Clima institucional muy bueno (MR1:2); excelente, comunicación fluida, trabajo coordinado (ME2:2); el clima percibido es positivo (MR4:1); escuela serena, los maestros trabajan con autonomía, los padres tienen una actitud amigable (MR5:2); clima muy afectuoso, las familias manifiestan gran consideración hacia la directora (MR6:2); hay autonomía a nivel docente, se respira respeto y responsabilidad, actitud franca y simpática de los alumnos (MR7:2); se perciben buenos vínculos, los niños se demuestran cariñosos (MR8:1); clima de total compañerismo, intercambio y respeto, los niños se muestran cariñosos con sus maestros (MR9:1); trato amable y cordial entre los actores institucionales (MR10:1).*

Avanzando en el análisis, se organizan las percepciones aportadas por los maestros nóveles y expertos a sus contextos institucionales como lo muestra el recuadro 2.

<i><b>MAESTROS EXPERTOS</b></i>	<i><b>MAESTROS NÓVELES</b></i>
<p><i>La atención personalizada; trabajar sobre aspectos positivos, sobre lo que sí se puede elevando siempre la autoestima (...) intercambiando siempre con otros; el trabajo en duplas, en pares (EEx1:5)</i></p> <p><i>Un maestro tiene que ser abierto, comprensivo (...) creativo para saber cómo atender a niños en sus distintos niveles de conceptualización (...) respetuoso(EEx2:4-5)</i></p> <p><i>Ver que la realidad es mucho más amplia de lo que creemos(...)ir desestructurándote y mentalizarnos de que todo es en función del niño (...) ser un poco más solidario (EEx5:10)</i></p> <p><i>No exigirles toda la tarea a esos niños. Exigirles hasta donde a uno le parece que pueden hacerla (...) haces esta parte de la tarea y también tenés que quedarte contento y satisfecho (EEx6:8)</i></p> <p><i>Ser positivo, que en realidad no nos avasalle todo (...) abrir la mente (...) buscar mas recursos (...) tenemos que buscar estrategias personales y no la queja (...) siempre estamos quejándonos de todo (...) no bloquearnos cuando tenemos situaciones complicadas (EEx7:6) Tratar de hacer lo mejor posible para llevar adelante la clase (...) muchas maestros nóveles ante la menor dificultad, quiero cambiar de clase(...)la solución rapidita y fácil (EEx4:8), Lograr buen clima de aula, es la parte de la convivencia, de los valores (...) poder conocernos (...) focalizar en las debilidades y las fortalezas (EEx8:3)</i></p> <p><i>Tener tiempo para poder hacer las planificaciones bien diversificadas (...) tener todas las energías (EEx9:5)</i></p>	<p><i>Saber cómo mediar con los padres(...) las redes que armamos; (...) siempre trabajamos en equipo(EN1:5), Atender a la diversidad, fomentar el interés (EN2:3), Tratar de hablar con las familias(..) conocer al niño(EN5:6)</i></p> <p><i>Apertura (...)tratando de ver que cada uno tiene capacidades diferentes (...) pasa por una sensibilidad que quien elige esta carrera ya lo tiene (EN6:6), Planificar atendiendo a la diversidad (...) uno tiene que ser bastante autodidacta (EN8:3)</i></p> <p><i>Creo que con el correr del tiempo voy a detectar alguna habilidad que quizás me falte (...) por ahora estoy apta con la formación (EN9:4)</i></p> <p><i>Tener una mente abierta, tener la capacidad de escuchar a los niños (...) estar atenta a las acciones, a las respuestas de los niños (...) estar alertas (EN10:4), Tiene que haber técnicas porque nosotros no somos técnicas(...) hay niños hasta con problemas motrices y hay cosas que nosotros no las podemos detectar (EN3:10)</i></p> <p><i>Para mi es muy importante el compromiso (...)involucrarme para poder trabajar en este tipo de escuelas (...) mucha observación, eso es lo que después nos ayuda a actuar en determinadas situaciones (EN4:9)</i></p> <p><i>Capacidad de trabajar en la diversidad y de empatía (...) darle lo mejor que pueda (...) poner mor en todo lo que va a dar(EEx10:5)</i></p>

Recuadro 2: Aportes de maestros nóveles y expertos

Mientras que los maestros n6veles ponen 6nfasis en aspectos instrumentales que les permitan llevar a la pr6ctica determinadas habilidades y competencias (“saber mediar”; “trabajar en equipo”, “planificar atendiendo a la diversidad”), los expertos jerarquizan aspectos asociados a la promoci6n de lazos afectivos como base para consolidar un v6nculo pedag6gico (“ser positivo”, “abierto”, “solidario”, “contento y satisfecho”, “creativo”).

Retomando algunos aportes te6ricos consultados, es posible afirmar que los centros en estudio adquieren caracter6sticas de lo que Delgado (1999) denomina “escenarios ecol6gicos” dada la convergencia de perspectivas y condiciones generales de trabajo que habilitan la tarea colectiva. Los registros que siguen dan cuenta de este aspecto:

*“Tenemos estrategias generales que tratamos todos de aplicar, proyecto de centro, sobre el trabajo en la hora del recreos” (EN1:2); “El trabajo en dupla, de pares... de por ejemplo de intercambiar clases, maestros, de trabajar en forma conjunta con el grupo, y estamos probando distintos modelos viste? Y van dando resultados, tratando de ayudarnos unos a los otros.” (EEx1:4); “Lo que veo s6 un buen equipo docente, unido, en la escuela, que eso ayuda mucho, porque por ejemplo a veces tenemos ni6os que con un maestro no funciona y con otro s6(...) estamos intercambiando los maestros para mejorar los aprendizajes de ellos, en distintas modalidades. A veces unimos dos grupos y los subdividimos de vuelta, y cambiamos los maestros, a veces solamente cambiamos los maestros.” (EN7:3)*

disposiciones”.

### **5.3 Segundo nivel de an6lisis**

Como estrategia para complementar el proceso de an6lisis, se incorpora en este segundo nivel una metodolog6a que permite identificar ciertos patrones o regularidades en la trama argumental de los discursos, tomando como base el modelo propuesto por Spradley (1980) .

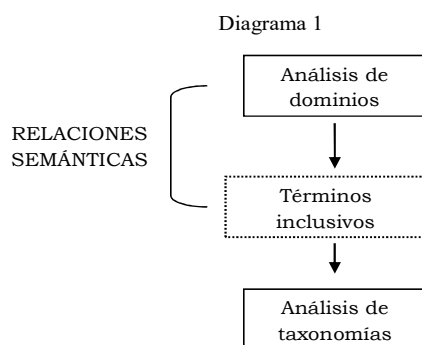
Desde esta perspectiva, se trabaja en la definición de dominios, términos inclusivos y relaciones semánticas (diagrama 1). Esta metodología permite trascender la mera reproducción de lo registrado y avanzar en la identificación de un cierto hilo argumental que queda en evidencia a través de representaciones y significados que permiten asociar percepciones personales con otras colectivas que constituyen parte de la cultura organizacional de los casos en estudio.

Los dominios representan categorías generales de significados que engloban y articula a otras menores, generando sentido (*sensemaking*) de acuerdo a Weick (1995).

En este estudio son tomados como dominios los aspectos asociados por los maestros nóveles y expertos con (i) las habilidades profesionales y (ii) la búsqueda/demanda de apoyos específicos.

Los términos inclusivos, refieren a aquellos componentes que los consultados asocian como significados a cada dominio, y que son tomados como subcategorías en el análisis argumental. Son asociaciones que le otorgan sentido a las “habilidades profesionales” y a los “apoyos requeridos”, de acuerdo a la percepción de los veinte maestros consultados en las entrevistas en profundidad.

Las relaciones semánticas son las conexiones (positivas o negativas) que desde los discursos se establecen entre los dominios y los términos inclusivos, lo cual brinda información complementaria sobre “posturas” o “disposiciones” desde lo argumental de cada discurso.



Fuente: Adaptación de Rodríguez Gómez y otros (1999)

A continuación se presentan el “Dominio 1” asociado a la construcción de sentido de las habilidades profesionales, y el “Dominio 2” asociado a las demandas de apoyo de los maestros Noveles y Expertos .

El análisis de cada uno de estos dominios, es presentado a través de diagramas en árbol, que permiten visualizar los procesos de construcción de sentido de los consultados, a modo de mapas comprensivos del *sensemaking*.

### 5.3.1 Dominio 1: habilidades profesionales

Para definir “habilidades profesionales”, tomamos los aportes de Vaillant (2010) quien las asocia con las capacidades docentes:

*“Las capacidades docentes son un elemento esencial en la efectividad del aprendizaje del estudiante pero no siempre es fácil aislarlas para su descripción y análisis (...) Estas capacidades tienen que ver con dos grandes dimensiones (...) la dimensión cognitiva-académica en las que se incluyen la cualidad y cantidad de saberes del docente (formación académica y capacitación continua) (...) En segundo lugar se identifica la dimensión vincular-actitudinal, en la que se incluyen la trasmisión de los valores morales y éticos inherentes al ejercicio docente” (Vaillant, 2010: 121).*

Como lo sugiere la autora, el estudio integral de esta temática requiere de un abordaje que englobe tanto **aspectos cognitivos** como otros **vinculares y actitudinales**, los cuales serán considerados como conceptos organizadores de los aportes aquí analizados.

En los dos diagramas que siguen, son presentados los términos inclusivos (cognitivos y vinculares) que los docentes noveles y expertos visualizan como aspectos promotores (+) y otros obstaculizadores (-) en el desarrollo de sus habilidades profesionales<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> N: “Novel”. La numeración asociada es el código del centro (caso) de pertenencia, E: “Experto”. La numeración asociada es el código del centro (caso) de pertenencia



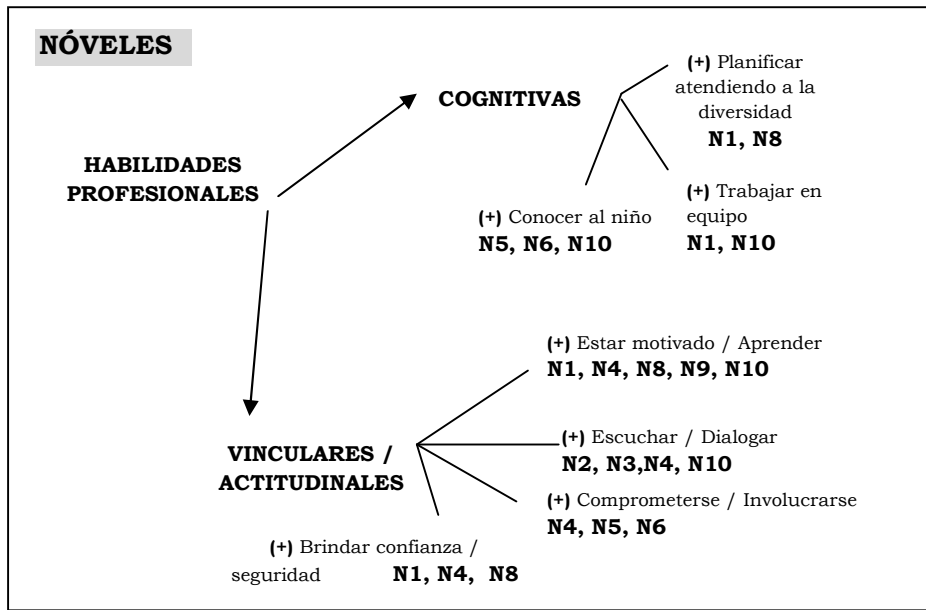


Diagrama 2. Dominio 1. Habilidades profesionales Noveles

Fuente: Elaboración Propia.

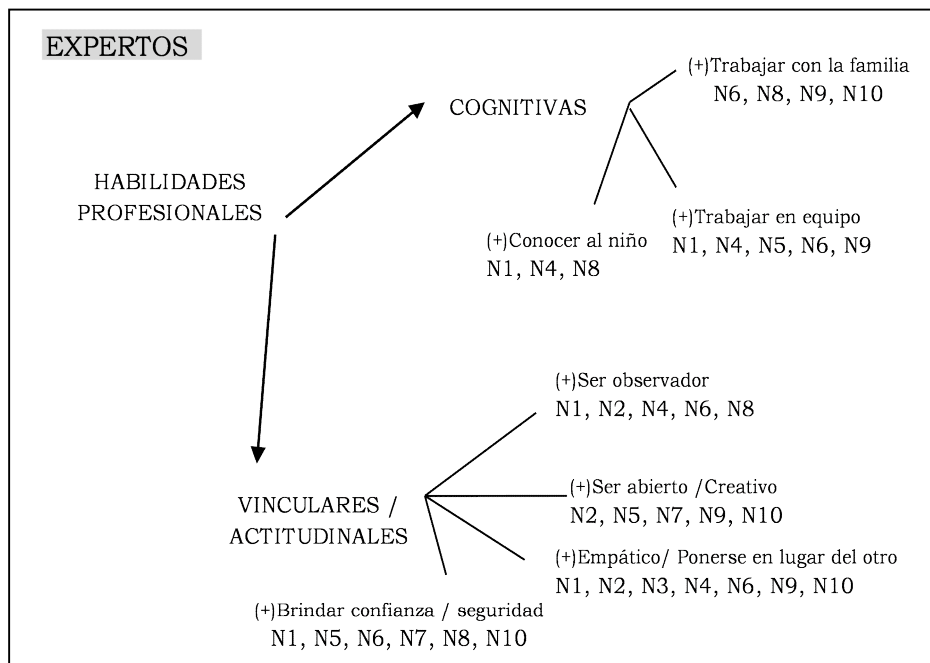


Diagrama 3. Dominio 1. Habilidades profesionales Expertos

Fuente : elaboración propia

Haciendo un análisis global de ambos diagramas es posible identificar que:

- Tanto los maestros Noveles como los maestros Expertos consultados valoran y reconocen contar con habilidades adquiridas en su formación de base (cognitivas) así como otras desarrolladas desde la propia práctica (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 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 mayor número de argumentos asociados con generar vínculos afectivos como base de los pedagógico (ser observador, empático, generar confianza, ponerse en lugar del otro).
- Tanto los maestros noveles 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.
- En cuanto a los aspectos sentidos como dificultades para el desarrollo de sus habilidades profesionales en el marco de procesos de inclusión, hay coincidencia entre los noveles y expertos. Se identifican carencias de “saberes específicos” (cognitivas) tanto para atender dificultades de aprendizaje como para trabajar con actores de contextos caracterizados por su alta complejidad, para los cuales sienten no estar preparados.
- En cuanto a los aspectos vinculares asociados como dificultad para su desarrollo profesional, nuevamente hay coincidencias entre noveles y expertos. Jerarquizan fundamentalmente la falta de tiempo para trabajar con otros (coordinación) como estrategia para el consenso y el trabajo en equipos. Asimismo reconocen no contar con saberes específicos ante algunos casos complejos que deben integrar a la dinámica de aula, reconociendo los escasos apoyos con los que cuentan de los equipos multidisciplinares.

### 5.3.2 Dominio 2: demandas de apoyo

En los dos diagramas que se presentan a continuación, se muestran los términos inclusivos - cognitivos y de recursos - que los docentes nóveles y expertos asocian con demandas de apoyo que sienten aún insatisfechas.

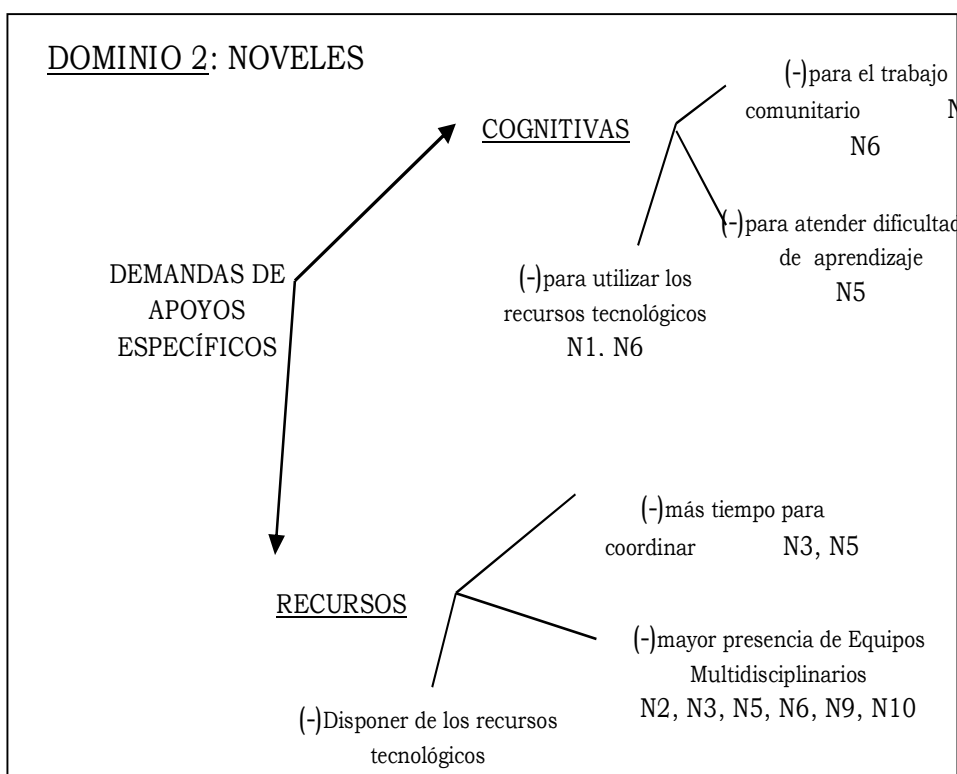


Diagrama 4. Dominio 2. Demandas de apoyo. Nóveles

Fuente: elaboración propia

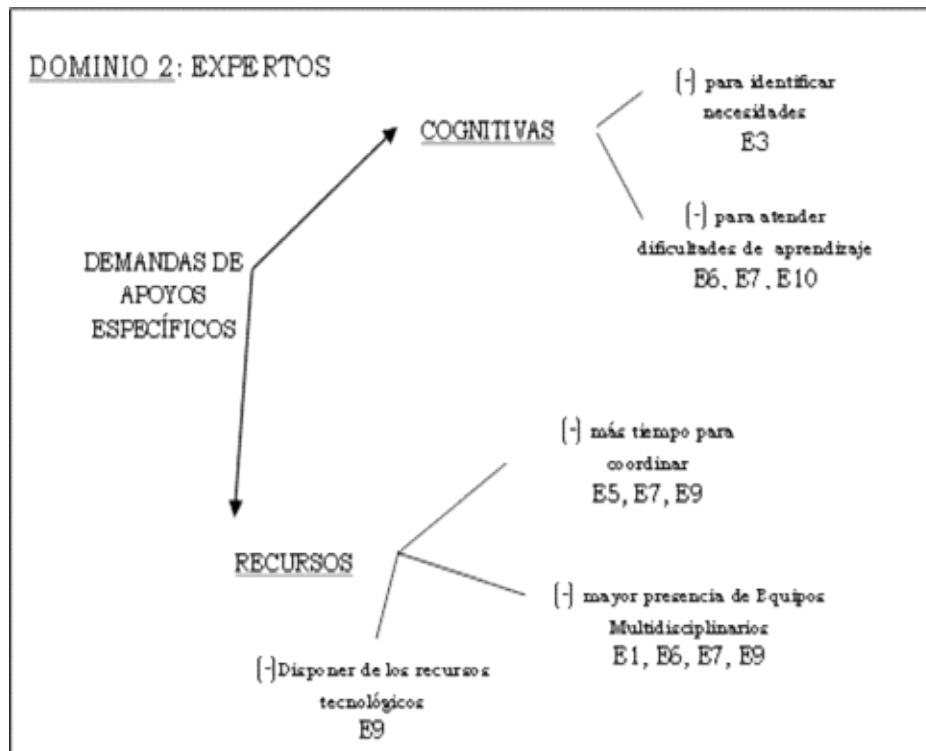


Diagrama 5. Dominio 2. Demandas de apoyo. Expertos  
 Fuente: elaboración propia

Haciendo un análisis global de ambos diagramas es posible identificar que:

- Tanto los maestros noveles como los maestros expertos consultados aportan una serie de demandas de apoyo no satisfechas, cuyos términos inclusivos se relacionan con la necesidad de mayor formación específica (cognitivas) y con la presencia de otros apoyos con los que actualmente no cuentan, o con los que cuentan ocasionalmente (recursos).
- Los términos inclusivos que han sido asociados a los aspectos cognitivos no presentan diferencias entre noveles y expertos. Se relacionan con la necesidad de formación específica que les permitan abordar de mejor manera las dificultades de aprendizaje y otras de convivencia que enfrentan en sus aulas. También surge la necesidad de contar con estrategias y criterios comunes que les permitan atender de mejor manera las demandas y necesidades del contexto.

- En cuanto a los términos inclusivos relacionados con la falta de recursos, también aparecen respuestas similares en ambos grupos, asociadas con: mayor tiempo para las coordinaciones del equipo APRENDER, mayor presencia de los equipos multidisciplinares (en muchos casos comparten este apoyo con otras escuelas) y mayor disponibilidad de los recursos tecnológicos como dispositivo para promover los aprendizajes.

## **6. A modo de conclusión**

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 desapercibidas, 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.

La investigación logró identificar aspectos contextuales (logísticos e instrumentales) que favorecen o dificultan la implementación de políticas de inclusión social.

En los casos examinados, fue posible conocer y profundizar sobre algunas lógicas de base que podrían estar explicando aspectos que fortalecen la propuesta de las escuelas APRENDER y otros que estarían afectando su desarrollo y que por lo tanto deberían ser considerados en políticas futuras.

En síntesis, los aspectos que favorecen y fortalecen las políticas inclusivas en esta experiencia analizada son los siguientes:

- La consistencia interna del modelo de las escuelas APRENDER que articula modalidades de trabajo colectivo, con instancias para su consolidación, integrando además un conjunto de herramientas y estrategias 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, etc.)

Por otra parte, los aspectos que estarían obstaculizando los logros de la política según las fuentes consultadas serían:

- 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.
- El análisis argumental del discursos de maestros nóveles y expertos, puso en evidencia las lógicas asociadas a la consolidación de sus habilidades profesionales, en el marco de procesos de inclusión en los que participan. De acuerdo con Weick (1995), la comprensión de las dinámicas que se producen dentro de las organizaciones, requiere del análisis de los procesos de construcción de sentido (sensemaking), los cuales fueron abordados en este estudio a partir del análisis argumental de los discursos de veinte maestros nóveles y expertos.
- Al trabajar con una muestra intencional, los aportes de este estudio no pueden ser generalizados a todas las escuelas APRENDER, si bien brindan pistas que permiten avanzar en la comprensión de procesos que no siempre son considerados desde otras perspectivas más amplias.

- La investigación y los hallazgos acumulados en este estudio, han permitido profundizar el conocimiento sobre 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.
- Los programas de intervención y 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 fuerte compromiso e identificación institucional. Los resultados y el perfil profesional de los maestros contemplados en este estudio nos advierten sobre la necesidad de revisar las políticas educativas en el sentido de ofrecer más apoyo y contención a los maestros involucrados.
- Las demandas de formación continua detectadas por esta investigación podrían ser atendidas en parte, si se incorporan a la malla curricular de formación docente, cursos o talleres que aborden problemáticas específicas como las asociadas a las dificultades de aprendizaje, las estrategias de evaluación asociadas a poblaciones de alta vulnerabilidad. Tanto la formación inicial como la creación de espacios de especialización profesional a cargo de supervisores y responsables de programas de formación deben atender esta demanda desde la particularidad y la especificidad del trabajo docente en escuelas vulnerabilizadas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANEP – CODICEN (2010). Proyecto de Presupuestos, Gastos e Inversiones 2010 – 2014. Tomo I. exposición de Motivos y Articulado. Montevideo
- ANEP (2007). Censo Nacional Docente. Montevideo. CODICEN
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). 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.
- Alliaud, A (2004) .La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Aguerrondo, I y Vezub, L (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. En *Educación* vol. 47, n.2, 2011, pp.211-35. Disponible en [http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar\\_a2011v47n2p211.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf). [Accedido en octubre de 2012].
- Argyris, C. y Schon, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading Mass: Addison Wesley.
- Aristimuño, A. (2009). La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(2). Dirección URL: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf>
- Ávalos, B. (2009) La inserción profesional de los docentes. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.13, n.1, 2009, pp.43-59. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf> [Accedido en octubre de 2013]
- Berliner, D(1986) In pursuit of the expert pedagogue» en *Educational Researcher*. 15 (7), pp. 5-13.
- Boerr, I. (2011) *Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Inserción al ejercicio profesional Metas Educativas*. Santiago: OEI-Santillana
- Bourdieu, P (1975). *Clases, reproducción cultural y transmisión escolar*. Editorial Gedisa.
- Bolívar, A (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Cook, T, Reichardt, C. (1996). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Dabas, E (2001) *La formación de redes de conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Day, (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Delgado, (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama



- Esteve, JM. (1996) La formación inicial de los profesores de Secundaria. Barcelona: Ariel
- Esteve, JM. (1987). El malestar docente. Barcelona. Laia
- Ganimian, A, Solano, A. (2011). ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)? . Santiago de Chile: PREAL.
- García Huidobro, J (2010). Exigencias de equidad en educación y el proyecto Metas Educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.
- Gairín, J (1994). Organización de centros educativos. Barcelona: Praxis Universitaria.
- Huberman, M. et al. (1989). La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Neuchâtel. Nestlé.
- Imbernon, F. (1984). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Grao. Barcelona.
- Joseph, Isacc. (1999) Ervin Goffman y la micro sociología. Barcelona: Gedisa
- Orland-Barak, L (2011) 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, pp.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, (2010) Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. En Revista Calidad en la Educación, 33, diciembre, pp. 275-301.
- Perrenoud, P (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Monte Albán. México: Gráficas
- Mancebo, M.E (2009). La inclusión educativa: un paradigma en construcción. Dirección
- [URL: http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo\\_inclusi%C3%B3n\\_educativa.pdf](http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100901/mancebo_inclusi%C3%B3n_educativa.pdf) [Recuperado el 03/10/2013].
- Mancebo, M.E. (2011). 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.
- Marcelo García, C. (2007) 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. (2006) 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
- Marcelo García, C. (2008) El Profesorado Principiante. Barcelona : Octaedro
- Pérez Gómez, Á (1999). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECID
- Román, Marcela. (2003) ¿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, pp.113-28
- Román, M. (2004). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? En: Revista Persona y Sociedad. 17 (1) pp.113-28
- Román, M. (2010). Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. Persona y Sociedad, 18 (3), 145-172.
- SERCE-UNESCO (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
- Schmelkes, S (2001). 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 pp. 82-94. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California
- Tenti, E. (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Buenos Aires:Mimeo.
- Terigi, F.;Perazza, F.; Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar. Madrid: OEI
- Tergi (2009). 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\\_hm.htm](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2_hm.htm)
- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. Bogotá: Ecoe.
- Tójar, JC yMenaRodríguez, E(2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil. EnEducación Primaria1Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, pp. 499-527
- Vandeberghe, Roland y Staessens, K. (1991). Vision as a cores component in school culture.Chicago: Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Vaillant, D. (1999) Formación inicial de docentes: entre enseñanza ideal y desempeño real. En Educar, año 2, n.5, Montevideo: ANEP-CODICEN
- Vaillant, D. (2009) Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente en Profesorado. EnRevista de currículum y formación del profesorado, vol.13, n.1, , pp. 27-41.
- Vaillant, D y Rossel, C.(2009) Maestros de escuelas básicas de América Latina: hacia una radiografía de la profesión. Santiago de Chile: PREAL, 2009.
- Vaillant, D.(2013) La inclusión de niños y jóvenes «vulnerabilizados»: un reto para el profesorado. Aula 220 | Marzo 2013 | pp. 35-46
- Vaillant, D. (2013 b) Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivasEn Revista Española de Educación Comparada, 22 (2013), 185-206
- Van Dijk, Teun A. (2000). El discurso como estructura y proceso.Barcelona: Gedisa.

- Vázquez, MI. (2007). Diseño y validación de un instrumento para el seguimiento de los procesos de desarrollo organizacional en centros educativos. Barcelona: UAB.
- Vázquez, MI. (2009). La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación. Barcelona: UAB
- Vázquez, MI. (2011). Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos. ¿Dos caras de una misma moneda? Barcelona: Da Vinci Continental.
- Vázquez, MI. et. al. (2013). 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.
- Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, en Profesorado, En: Revista de Currículum y formación del Profesorado, vol.11, n.1, 2007, pp 1-23. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> [Accedido en Octubre de 2013]
- Vezub, L y Aillaud, A. (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Montevideo: MEC – ANEP – OEI, Montevideo
- Weick, Karen (1995) Sensemaking in Organizations. London: FoundationsforScience

**FINANCIACIÓN.** Proyecto financiado por el Fondo María Viñas. Agencia Nacional de Investigaciones e Innovaciones (ANII). Uruguay

**CONFLICTO DE INTERESES.** Ninguno