
EL DOCENTE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO SALVADOREÑO: HERRAMIENTAS PARA LA OBSERVACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN CONDICIONES DE EXCLUSIÓN Y VULNERABILIDAD.

**EL DOCENTE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO SALVADOREÑO:
HERRAMIENTAS PARA LA OBSERVACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN
CONDICIONES DE EXCLUSIÓN Y VULNERABILIDAD.**

ELENA PACETTI, ROBERTO DAINESE, ALESSANDRO SORIANI

**DEPARTAMENTO DE CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
“GIOVANNI MARIA BERTIN”
UNIVERSIDAD DE BOLOGNA**

Proyecto «Escuelas y comunidades inclusivas para otra ciudadanía» (AID 011.426)

**EL DOCENTE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO SALVADOREÑO: HERRAMIENTAS PARA LA OBSERVACIÓN DE
ALUMNOS Y ALUMNAS EN CONDICIONES DE EXCLUSIÓN Y VULNERABILIDAD.**

Autores:

Elena Pacetti

Roberto Dainese

Alessandro Soriani

Traducción y revisión de estilo

Nicolò Ferrari

Chiara Marciano

Edición

Agenzia NFC

di Amedeo Bartolini & C. sas - Rimini - Italy

ISBN 9788867263233

© 2021 Agenzia NFC di Amedeo Bartolini & C. sas

© 2021 Educaid

Todos los derechos reservados. La reproducción aunque parcial de la obra está prohibida, en cualquier forma y por cualquier medio, incluida la fotocopia, el registro y tratamiento informático, sin la autorización del titular de los derechos.

All right reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording or any information storage and retrieval system, without prior permission in writing from the publisher.

“Esta publicación fue realizada con la contribución de la Agencia italiana para la Cooperación y el Desarrollo en el marco del Proyecto Escuelas y Comunidades Inclusivas para otra ciudadanía (AID 011.426). Los contenidos de esta publicación son de exclusiva responsabilidad de EducAid y no representan necesariamente la opinión de la Agencia.

Índice

| | |
|--|-----------|
| La perspectiva inclusiva en la escuela para construir una sociedad incluyente | 6 |
| De Roberto Dainese | |
| 1. Sociedad y inclusión | 6 |
| 2. Escuela y didáctica para la inclusión | 7 |
| La profesionalidad del docente inclusivo | 15 |
| De Elena Pacetti | |
| 1. Una escuela de calidad: las competencias del docente en una perspectiva de una formación permanente | 15 |
| 2. Escuela, familia y sociedad | 17 |
| 2.1 La alianza escuela-familia | 18 |
| 2.2 La relación con el territorio: por un sistema formativo integrado | 19 |
| 3. Una escuela que investiga y documenta | 23 |
| 4. Para una didáctica inclusiva: Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados y Ficha de observación para los padres. | 24 |
| Completar las fichas: indicaciones para la correcta compilación y ejemplos prácticos | 32 |
| De Roberto Dainese, Elena Pacetti e Alessandro Soriani | |
| La importancia de un enfoque inclusivo a la comunicación escuela familia mediada por tecnologías | 56 |
| De Alessandro Soriani | |
| Anexo 1 | 62 |
| Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados | |
| Anexo 2 | |
| Ficha de observación para los padres | 70 |

La perspectiva inclusiva en la escuela para construir una sociedad incluyente

de Roberto Dainese¹

1. Sociedad e inclusión

Desde el contexto social, cada vez más ampliamente, llegan convicciones, más o menos fuertes, que van muy a menudo en direcciones opuestas a las inclusivas, hasta el punto que estas últimas emergen como acto transgresor y a veces, perjudicial respecto a las de la sociedad.

La perspectiva inclusiva, entonces, parece ponerse en contraposición con los opuestos impulsos sociales que prioritariamente, parecen amenazar una idea de humanidad en el sentido de comunidad: en cualquier lado, avanzan condiciones individualistas que sacrifican el bienestar colectivo de las personas, a veces separándolas y alejándolas.

Es tarea de la Pedagogía prever respuestas a las preguntas urgentes de la realidad que nos rodea: ¿cómo salir del actual narcisismo desenfrenado? ¿Cómo identificar las soluciones a las complejidades de las actuales crisis a través de una solución educativa?

Las respuestas pedagógicas que debemos prever no pueden que invitar a la construcción de una cultura «nueva», de una manera de pensar «nueva», que difunda lógicas inclusivas y sugiera perspectivas en grado de acompañar a los seres humanos en su proyecto «comunitario» de construcción de un mundo mejor (Canevaro, 2013).

Estas soluciones, que son de natura educativa y que quebrantan las lógicas sociales dominantes (por eso son transgresivas), pueden encontrar lugar y ubicación en la escuela, que está llamada a acoger y formar a todos los niños, todas las niñas y todos los y las jóvenes que cotidianamente recibe. A la escuela se le pide proteger en su interior principios auténticos de equidad y justicia a través de específicas acciones educativas y formativas, empezando, casi por contagio, una acción de difusión al exterior de estos mismos principios y valores.

La escuela debería concebir el aula como referencia exclusiva del proceso inclusivo; el aula es el lugar donde se sostiene y promueve la identidad de las personas que le pertenecen, también de los alumnos y alumnas con más dificultades.

La inclusión derriba las diferencias, aleja las condiciones de marginación tomando en cuenta todas las personas, interviniendo antes sobre los contextos y después sobre el individuo, transformando la respuesta especialista en ordinaria y creando condiciones no sólo de inclusión individual, sino que de un estado social que incluya todos los miembros de una comunidad.

“Un Estado se dice ‘social’ si promueve el principio de un seguro colectivo y suscrito por la comunidad contra las desgracias individuales y sus consecuencias. Es aquel principio (declarado, activado y de funcionamiento garantizado) que eleva una “sociedad imaginada” al nivel de “auténtica totalidad”: una comunidad tangible, sentida y vivida, que (para usar las definiciones de John Dunn), sustituye el orden del egoísmo - que genera difidencia y sospecha - con el “orden de la igualdad”, que inspira confianza y solidaridad. Se trata del mismo principio que hace que el cuerpo político sea democrático y eleva los miembros de la sociedad al rango de *ciudadanos*, haciéndolos *socios*, además de *accionistas* del sistema;

1 Roberto Dainese es profesor auxiliar en Didáctica y Pedagogía especial del Departamento de Ciencia de la Educación “G.M.Bertin” de la Universidad de Bolonia.

beneficiarios pero también *actores* responsables de la creación y de la distribución equitativa de sus ventajas” (Bauman, 2013, p. 11).

Los ciudadanos se abren a responsabilidades comunes y la solidaridad social transforma la sociedad en un valor común y colectivo. El individuo hoy teme el contacto con la diversidad, se siente amenazado por ella y por lo tanto, prefiere, erróneamente, construir islas donde hacer confluir la similitud, para aislar la diversidad:

“La mixofobia, que se manifiesta por la tendencia a buscar islas de semejanza e igualdad en medio al mar de la verdad y de las diferencias, nace por razones banales y fáciles de comprender, aun si no necesariamente, fáciles de perdonar. Como sugiere Richard Sennett, el “sentimiento del nosotros”, que expresa el deseo de sentirse iguales, ofrece a las personas una excusa para evitar ver al otro de manera profunda y promete una especie de alivio espiritual [...] La mixofobia empuja a la búsqueda de un territorio aislado y homogéneo, y encuentra en la segregación territorial una fuente de sustento y perpetuación” (Bauman, 2013, pp. 69, 70)

La educación puede derribar la pérdida de responsabilidad colectiva hoy tan evidente, también en la política si el hombre sabrá sintonizar sus elecciones- incluyendo las políticas - con condiciones inclusivas, dejando a un lado las tentaciones separatistas y clasistas.

“La veneranda cuestión de la política democrática - cuánto útil o dañino es la manera en que las figuras públicas ejercitan sus deberes públicos para el bienestar y la prosperidad de sus súbditos/electores - terminó y está invitando al público interés por la buena sociedad, la justicia pública o la responsabilidad colectiva para el bienestar individual a seguirla en el olvido” (Baumann, 2011, p. 72).

El antídoto no puede ser sino la inclusión. Es así que se explicita la valencia transgresiva y contracorriente de la Pedagogía Especial que hace chocar la búsqueda obsesiva del bienestar individual con, en dirección contraria, la necesidad del bienestar de todos.

2. Escuela y didáctica para la inclusión

El aula debería ser, para todos, el contexto donde experimentar cada día las propias potencialidades y vivir relaciones indispensables para construir una identidad balanceada entre límites y posibilidades; cada alumno y alumna, puede experimentarse, y en el aula, puede aprender a conocerse a través de la relación con los demás que junto a él participan a la experiencia social de aprendizaje.

El docente debería saber relacionar las necesidades de los alumnos con la propuesta de aprendizaje, que él promueve para/en el aula, solicitando una acción productiva y significativa de mediación entre los alumnos y el proceso de aprendizaje.

Fomentar el trabajo entre coetáneos, promocionar grupos cooperativos de aprendizajes, son tareas del docente; además él debe saber gestionar las componentes metacognitivas que condicionan el aprendizaje: la motivación, las convicciones que el estudiante tiene de sí mismo y de su propia inteligencia y habilidades, de su eficacia y del significado que él atribuye a su sucesos y fracasos.

Estos factores motivacionales y atributivos - junto con los conocimientos previos, los aspectos cognitivos, estratégicos y emotivos - inciden profundamente en el proceso de aprendizaje y moldean la identidad que progresivamente deberían alimentar la idea de avanzar, de crecer, de evolucionar y de pertenecer. Desarrollo, crecimiento, pertenencia son también aspectos constitutivos del proceso de inclusión.

El impulso de la didáctica hacia una dimensión inclusiva del aprendizaje se basa en fundamentos teóricos que la acercan a aquellas teorías del aprendizaje (Spiro, Feltovich, Jacobson e Coulson, 1992) y, superando las concepciones de los años 50 y 60 ancladas en el comportamentismo, se acercaron al enfoque constructivista que, en los años 70 y hasta el principio de los 80, con una versión holística de la persona, ha definido el sujeto en el aprendizaje como constructor de significados, ampliando la impostación cognitivista que lo reducía a elaborador de informaciones; la psicología cognitiva nos ha ofrecido una visión de la mente como un sistema complejo de elaboración de informaciones; diferenciándose de la psicología comportamentista y enfocando la atención en los procesos cognitivos de adquisición y del ejercicio del rendimiento en los aprendizajes, los ha puesto en el primer lugar entre sus objetivos. La visión constructivista tuvo el mérito de ofrecer un modelo de aprendizaje que puso en evidencia la interacción entre el sujeto y el contexto.

Vygotsky - promotor de un constructivismo de matriz sociocultural - contribuyó a enriquecer el significado del aprendizaje con aspectos de sociabilidad, atribuyendo a la interacción con los demás, la fuerza de promover el crecimiento en aquella zona que él definió zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1980). El famoso psicólogo reconoció en el aprendizaje la potencialidad de activar una variedad de procesos evolutivos que pueden actuar sólo cuando el sujeto en proceso de aprendizaje interactúa con sus coetáneos y con cualquier otra persona involucrada en el contexto en el que se realiza el aprendizaje.

Se reconoce al sujeto que aprende un protagonismo significativo, rechazando la idea de un docente como único transmisor de contenidos e intensificando la idea de una construcción del conocimiento compartido entre puntos de vista subjetivos.

A pesar de que el constructivismo no tenga una didáctica única que proponer, consideramos que sean de particular importancia algunas implicaciones que se refieren a la didáctica para la inclusión, como por ejemplo, la necesidad de establecer contextos de aprendizaje que favorezcan una construcción cooperativa del conocimiento a través de adecuadas, pero no por eso fáciles y/o protegidas, interacciones sociales entre los miembros del aula.

En un plan psicológico la relación que, en un contexto de aprendizaje el alumno o alumna en dificultad, vive con los demás, contribuye a definir una imagen de sí, marcada por características de eficacia - se balanceada con sus propias reales potencialidades y posibilidades - y es capaz de estimular el autoestima, la auto determinación, la motivación a seguir aprendiendo, alejando el alumno o la alumna en dificultad, de la perspectiva de asumir, al contrario, una idea de sí misma vinculada con juicios de incapacidad, de no eficacia. Autoestima, autodeterminación, motivación pueden sustentar el aprendizaje porque lo regulan en el plan metacognitivo volviéndolo significativo, íntimo y personal.

Al docente, se le pide un actuar consciente y responsable que se origina de un conocimiento del funcionamiento cognitivo en general, de las estrategias capaces de solicitar el aprendizaje en los alumnos, de cómo ellos deben usar las estrategias de autorregulación cognitiva y activar los procesos de mediación cognitivos-motivacionales, para que se vuelvan adecuadamente autónomos.

No existen soluciones fáciles y predefinidas que utilizar, porque las elecciones se generan de la profesionalidad del docente que estructura conscientemente las acciones, moldea los contextos, solicita las interacciones.

Podemos atribuir a la didáctica la tarea de establecer, consolidar y evaluar contextos de aprendizaje que son el fruto de las integraciones de aspectos culturales, normativos, tecnológicos y de específicas acciones y relaciones humanas.

El aprendizaje es eficazmente solicitado por la didáctica, que sostiene y coordina el enlace

de los elementos que pertenecen a los siguientes tres ámbitos:

el sistema de los saberes: las implicaciones culturales, los elementos estructurales;

- el sistema de las técnicas: la elaboración de un proyecto, la explicitación de los criterios de evaluación, la selección de medios y técnicas;
- el sistema alumno/a.

Bruner Wood D., Bruner J. S., Ross G. (Bruner, 1999) reconocieron que los procesos de aprendizajes se rigen por estrategias de ayuda y de guía que definieron *scaffolding* (andamiaje) que implementan los enlaces entre los ámbitos antes mencionados.

Las tareas del *scaffolding* son múltiples:

- motivar el niño a la tarea;
- mantener la dirección de la actividad hacia el problema por resolver;
- simplificar las componentes de la tarea;
- mostrar las posibles soluciones;
- reducir los grados de libertad de la situación.

Por lo tanto, es necesario una *expertise* didáctica entendida como capacidad de prospectar soluciones articuladas, críticamente argumentadas y razonablemente demostrables a través del análisis de resultados expresados en todos aquellos contextos donde se enfrentan *problemas* relacionados con el aprendizaje.

La inclusión escolar de los alumnos que presentan dificultades significativas debe madurar en el tiempo, superando gradualmente, la idea inicial basada en objetivos de socialización para enfocarse posteriormente en las tareas de aprendizaje.

Andrea Canevaro refuerza el compromiso de la inclusión en el aprendizaje y lo define como “[...] el punto de encuentro de las diversidades de cada uno y, si la socialización tiene una gran importancia, esa se puede realizar a través del aprendizaje” (Canevaro, 2001, p. 9); los aprendizajes obtienen una posición de importancia y se relacionan directamente con la socialización que surge como producto del mismo aprendizaje.

Además, el equilibrio y la sinergia entre el aprendizaje y la socialización se acompañan con la hipótesis de una didáctica para la inclusión que no sostiene de manera especializada y exclusiva las acciones por y con el alumno o alumna con dificultad, sino que oportunamente, predispone acciones didácticas que salvaguardan las exigencias de cada uno, ampliándose al grupo clase y viceversa. En esta perspectiva, el aprendizaje nace, se evoluciona, se fija como co-construcción porque la contribución de cada uno surge de un compartir difundido con el otro, con los otros.

La tarea de la Didáctica para la inclusión consiste esencialmente en el promocionar el aprendizaje a través de la activación y la gestión de procesos inclusivos idóneos a solicitar un protagonismo compartido que tutele la acción autónoma del individuo que aprende, poniéndola en un contexto participativo y relacional ampliado a toda el aula. Es necesario superar la antinomia sujeto/objeto, que en el pasado marcó la explicitación teórica del aprendizaje para acoger un enfoque que considere los sujetos en proceso de aprendizaje y los objetos del conocimiento en interacción.

El proceso de aprendizaje cruza el sujeto que aprende, el objeto cultural y la acción de enseñanza, y la acción de enseñar interviene tanto sobre el objeto cultural cuanto sobre el sujeto en proceso de aprendizaje, y los mediadores, en el acto de producir conocimiento, establecen la interacción entre el sujeto y el objeto cultural.

En el caso de los alumnos con dificultades o con discapacidades, la mediación didáctica en el proceso de aprendizaje asume un peso relevante porque debe saber gestionar aquel proceso e, incluso antes, debe saberlo activar, también cuando la fragilidad de los funcionamientos biopsicosociales del alumno o de la alumna lo harían negar; se requiere una interacción aún más sólida entre el objeto a adquirir y las potencialidades del sujeto que aprende.

Se prevé el uso de una didáctica individualizada y personalizada, la introducción de instrumentos compensatorios- incluso los medios de aprendizaje alternativos y tecnologías informáticas - y de medidas dispensadoras que requieren una flexibilidad en la que la didáctica para la inclusión debe saberse mover.

El fondo pedagógico nos acompaña hacia la perspectiva de una búsqueda de posibilidad, de niveles probablemente posibles, también utópicos, que rechazan cada preocupación excesiva e improductiva de fracasos, considerados erróneamente inevitables por el miedo y la convicción constante del fracaso, condicionado por una crónica idea de imposibilidad de realizar cada conquista, también la mínima.

Sin embargo, no podemos sustraernos de reconocerle al aprendizaje una característica indispensable de significatividad que ofrece ulteriores garantías de autenticidad a la intervención de la escuela.

Joseph Novak explica así su teoría de la educación: “Mi teoría sostiene que el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al empoderamiento (empoderamiento) humano finalizado al compromiso y a la responsabilidad. [...] el verdadero aprendizaje se verifica cuando uno se activa para comprender el significado de lo que ha sido memorizado. El significado es de hecho, lo que da valor al aprendizaje.” (Novak, 1998, p. 26, 27).

A un individuo en proceso de aprendizaje no se le puede obligar a seguir insignificantes procedimientos externos, no se le puede obligar a seguir la corriente esperando involucrarse desde una posición marginal, no se le puede privar de cada iniciativa personal porque no puede actuar en autonomía.

Escribe Edgar Morin (2000):

“La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este pleno empleo necesita del libre ejercicio de la facultad más extendida y más vivaz de la infancia y de la adolescencia, la curiosidad, que con demasiada frecuencia la instrucción apaga y que, por el contrario, habría que estimular o despertar cuando se duerme. Por lo tanto, se trata de apoyar, aguijonear la aptitud para interrogar y orientarla hacia los problemas fundamentales de nuestra propia condición y de nuestro tiempo.” (p. 16).

El uso de las facilitaciones y de las simplificaciones debe necesariamente aumentar en el alumno o alumna con dificultad el impulso a intentar, a conquistar; la didáctica plantea retos cognitivos para que el alumno actúe en la que Vygotsky llama zona de desarrollo próximo.

Se trata de ser fieles a dos principios, dos derechos innegables, el derecho a la igualdad y el derecho a la diversidad y para ponerlos en práctica es necesario no excluir a ninguna de las

dos posiciones, sino que intentar encajarlas. En aprendizaje, avanzar propuestas dirigidas a todos y al mismo tiempo, favorecer el surgir y el desarrollo de los potenciales individuales no es fácil, pero en esta combinación se concentra el desafío de la inclusión escolar de todos los alumnos y alumnas.

La perspectiva de la metodología de laboratorio entra completamente en una idea del aprendizaje como investigación, construcción y descubrimiento autónomo; se desarrolla en la dimensión de la experiencia personal y social y queda abierta a una pluralidad de personas, al grupo o a los grupos.

La actividad de laboratorio corresponde a un modelo de investigación que prevé que los alumnos alcancen conocimientos y competencias a través de un proceso basado en el hacer, en la experiencia directa, en la experimentación y que, propio por eso, rompe con un implanto tradicional que ve el docente ofrecer contenidos disciplinarios, describir, explicar, hacer ejemplos, decidir modalidades y tiempos, mientras que el alumno/a de manera muy reductiva, se limita a escuchar, entender y hacer preguntas.

El conocimiento, como construcción activa del sujeto nos lleva al pensamiento pedagógico de Dewey que asignó a la educación estas principales características: ‘aprender haciendo’ (learning by doing), el alumno/ a al centro del proceso educativo, la circularidad entre escuela y vida y el pensamiento como herramienta.

Dewey (1899) interpretó la posibilidad de razonar como una herramienta para elaborar la experiencia, y, por eso, no reconduce el sujeto a la sola razón, sino que le hace protagonista activo, que usa la razón para crear un equilibrio entre su ser y el ambiente que lo rodea, pero a partir de sus necesidades.

“Ahora el cambio que se va a verificar en nuestra enseñanza es el traspaso del centro de gravedad. Es en realidad un cambio, una revolución no menos semejante que la introducida por Copérnico cuando traspasó el centro astronómico de la Tierra al Sol. En el caso presente el niño se convierte en el sol alrededor del cual giran los instrumentos de la educación. Es el centro sobre el cual éstos están organizados” (p. 27).

Las palabras de Dewey nos sugieren una metodología activa y basada en el estudiante que inspira un proceder de laboratorio que modifica totalmente la manera de estructurar las acciones de los alumnos/estudiantes que, de hecho actúan y experimentan mientras los docentes acuerdan un proyecto, motivan, estimulan necesidades, intereses y curiosidad: fomentan la participación y la recuperación de los conocimientos previos, organizan y coordinan las contribuciones de los alumnos, empiezan y estimulan la elaboración crítica y creativa de los conocimientos.

Al interno del enfoque educativo que valora la didáctica de laboratorio, también el papel del docente resulta modificado respecto al cuadro de referencia más tradicional, pero no disminuye: las líneas didácticas en las que se procede emergen de un fondo pedagógico que reconoce los procesos entrelazados de aprendizaje de cognición, metacognición y motivación y que corresponde al paradigma constructivista que ya hemos mencionado.

Es necesario subrayar que siempre se corre el riesgo de reducir la didáctica de laboratorio al “lugar” aula-laboratorio, mientras que la actividad de laboratorio consiste prioritariamente en un enfoque que se basa en la metodología de la investigación, según la cual el aprendizaje es el resultado de un proceso que se basa en el hacer, en la experiencia directa, en la actividad, en la experimentación concreta. Además, la metodología de laboratorio no puede referirse solo a algunas disciplinas que tradicionalmente necesitan el laboratorio (ciencias, biología, física) sino que a todas. El laboratorio, por lo tanto, no se puede considerar solo como espacio adecuadamente equipado de materiales e instrumentos para las actividades

artísticas expresivas, las ciencias, la música etc, o como percurso temporáneo, como por ejemplo el laboratorio teatral, y aquí lo queremos argumentar.

El proceso de enseñanza / aprendizaje de tipo activo empieza desde un obstáculo cognitivo generado por una situación-problema que no se puede resolver sólo aplicando un procedimiento mnemónico, sino que requiere un compromiso cognitivo autónomo y creativo.

Además, el enfoque de laboratorio debería colocarse en un contexto de aprendizaje dominado por prácticas colaborativas capaces de exaltar la co-construcción de los aprendizajes entre pares.

Los hermanos Johnson (1996), que se ocuparon de manera específica del aprendizaje cooperativo, identificaron modalidades de enseñanza distintas:

“En la modalidad de enseñanza ‘con mediación del docente’, éste es la principal fuente del conocimiento y del saber, establece y evalúa qué es lo que se debe conocer, fija el ritmo del aprendizaje despierta la motivación o la recupera, facilita e individualiza el aprendizaje. En la modalidad ‘con mediación social’ los recursos y el origen del aprendizaje son principalmente los alumnos. Los estudiantes se ayudan recíprocamente y son corresponsables de su aprendizaje, establecen el ritmo de su trabajo, se corrigen y se evalúan, desarrollan y mejoran las relaciones sociales para favorecer el aprendizaje” (p. 8).

Retomamos el concepto llave del *Cooperative Learning* que es la interdependencia positiva porque nos permite comprender, además de las significativas posibilidades ofrecidas en ámbito didáctico, la importancia de vínculos sociales para el aprendizaje, cuando se basan en efectivas posibilidades de manifestar a los demás la propia determinación.

La interdependencia une a las personas, por ejemplo, a través de un objetivo común por alcanzar; va más allá, entonces, de sólo estar juntos porque se basa en vínculos que conectan la posibilidad de un individuo de conseguir sus propios objetivos y las posibilidades que tienen los demás de conseguir los propios.

- Por lo tanto, hay que poner la atención en:
- el ámbito de la responsabilidad personal;
- la estructura de relaciones positivas basadas en la cooperación;
- una correcta elección de los objetos de aprendizaje.

Bertolini (1996) define así el significado del término cooperación:

“Representa el nivel más alto de la sociabilidad o si se prefiere, el sentido originario de la misma sociabilidad [...]. La cooperación [...] se traduce en un hacer juntos que consiente y favorece no sólo un auténtico movimiento de auto conocimiento (cuando uno se confronta concretamente con el otro se puede dar cuenta de sus propios límites y posibilidades), pero sobre todo de la conciencia de que trabajando juntos con los demás no se limitan sino que se aumentan las posibilidades de cada uno, [...] la cooperación representa un potente medio de aprendizaje, en cuanto permite al individuo de construir un conocimiento válido propio porque nacido de un trabajo común que hace superar las consecuencias negativas de una peligrosa visión individualista” (p. 112).

Compartimos la definición elaborada por Bertolini porque destaca bien como ‘el hacer juntos’ es útil para el aprendizaje y para la construcción de identidades autónomas.

Deutsch (1962), en sus estudios, distingue dos diferentes tipos de situaciones: una cooperativa y una competitiva. Él afirma:

“La interdependencia ‘positiva’ especifica una condición en la cual los individuos están conectados en una correlación positiva entre el conseguir el objetivo individual y el grupal. [...] La interdependencia ‘negativa’ es la condición en la cual los individuos están conectados entre ellos en una correlación negativa entre el conseguir el objetivo del individuo y de los demás” (pp. 275-320).

D. W. Johnson e F. P. Johnson (Johnson e Johnson, 1991) reconocieron las relaciones bidireccionales entre;

compromiso y esfuerzo para alcanzar resultados;

calidad de las relaciones interpersonales;

salud mental.

El compromiso se vuelve esfuerzo recíproco que requiere por ejemplo, el compartir las propias dificultades y límites y acoger a aquellas de los demás; y esto permite conocer y acoger las potencialidades y los límites de los que encontramos; de consecuencia, cada uno, o por ser acogido y comprendido y / o porque acoge y comprende, adquiere efectos positivos en el plan psicológico; aprende a enfrentarse con las dificultades, aprender a pedir ayuda, aprende a resistir al estrés, aumenta su propia autoestima, intenta comprender y a abrirse con los demás.

Las oportunidades y los principios teóricos que se refieren al *Cooperative Learning* ofrecen indicaciones útiles respecto al intercambio que los alumnos con dificultades significativas deberían actuar, en general en el grupo clase o en eventuales grupos de trabajo diferentes del grupo clase. Es fácil correr el riesgo de formar grupos de alumnos en los cuales el alumno/a con dificultad puede asumir un rol marginal respecto a la tarea asignada porque no se le requiere ninguna contribución, o en la mejor de las hipótesis, una contribución mínima. Al contrario, es deseable garantizar una pertenencia cooperativa y participativa significativa; una participación insignificante puede producir dependencia y alimentar inautenticidad.

Bibliografía

Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.

Bauman Z. (2013), *Danni collaterali*, Roma-Bari: Laterza.

Bauman Z. e Mauro E. (2015), *Babel*, Roma-Bari: Laterza.

Bruner J.S. (1999). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.

Bruner J.S. (2003). *Acts of meaning*. Harward: Harvard University Press. (trad. it. 2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e Scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.

Canevaro A. (2001). *Per una didattica speciale per l'integrazione*. In Ianes, D. *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento: Erickson.

Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.

Dainese R. (2012). *Pensare la didattica come pratica inclusiva*. Padova: CLEUP.

Dainese R. (2012). *Sistemi scolastici e prospettive inclusive*. Padova: CLEUP.

Dainese R. (2015). *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. Life Project and Disability: a Process Between Orientation and Ri-Orientation*. Pedagogia Oggi.

Deutsch, M. (1962). *Cooperation and trust: Some theoretical notes*. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium of motivation*. (pp.275-320). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dewey J. (1899). *Scuola e società*. Traduzione it., II ediz. (1950). Firenze: La Nuova Italia.

Johnson David, W. e Johnson Roger, T. E e Holubec Edythe, J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Novak, J. (1998). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. In T. Duffy & D. Jonassen (Eds.). *Constructivism and the Technology of Instruction*. Hillsdale: NJ, Erlbaum.

Vygotsky L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

La profesionalidad del docente inclusivo

De Elena Pacetti²

1. Una escuela de calidad: las competencias del docente en una perspectiva de formación permanente

Una escuela es un sistema complejo donde los diferentes actores (docentes, estudiantes, asistentes y padres) conviven (o deberían convivir) para aprender a convertirse en ciudadanos. Una escuela es un ambiente rico, que incluye el espacio físico, las personas involucradas en el proceso, la cantidad de tiempo pasado juntos, los materiales y las herramientas, los objetivos educativos, las reglas comportamentales, las relaciones interpersonales y las emociones.

Es la primera comunidad, después de la familia, donde los niños y niñas experimentan reglas comunes, materiales, y espacios compartidos, actividades colaborativas, prácticas inclusivas... pero también dificultades, competencias, aislamientos y exclusión cuando la escuela no funciona bien. Por lo tanto, es importante que la escuela inspire los valores de la comunidad y que los alumnos experimenten la importancia de la colaboración, de la ayuda recíproca, del intercambio de ideas, de la negociación y de la construcción (Pacetti, 2017).

En una escuela de este tipo, el docente se vuelve un proyectista de ambientes de aprendizaje y los construye intencionalmente para consentir itinerarios activos donde el alumno viene orientado, pero no dirigido. En estos ambientes de aprendizaje los alumnos pueden ayudarse entre ellos, utilizando varios instrumentos, recursos y materiales de trabajo: el espacio es rico y variado, estructurado, pero al mismo tiempo, abierto y polisémico, para que puedan vivir experiencias diferentes en actividades guiadas. El docente facilita la reflexión individual y colectiva, las preguntas heurísticas y las obras: los estudiantes pueden enfrentar modos e itinerarios autodeterminados, basados en su propio estilo, intereses personales y estrategias. (Carletti & Varani, 2005).

La escuela puede definirse como un ambiente de aprendizaje con variadas características: inclusiva (la escuela para todos y para cada uno), en red (con las familias, comunidad, a nivel local y global), flexible (capaz de adaptarse), sustentable (por cualquier tipo de recursos), democrático (con estudiante, docente, asistentes, familias), activo (en su didáctica), creativo (capaz de valorar las ideas de las personas), reflexivo (sobre las prácticas).

La profesión docente que se inspira en las necesidades de alimentar el potencial de cualquier individuo en aprendizaje ejercita una influencia importante en la sociedad y desempeña un papel vital en promocionar el potencial humano y en formar las futuras generaciones.

Si el ofrecer una educación de alta calidad garantiza a quienes aprenden una mayor satisfacción y realización, mejores habilidades sociales y mayores posibilidades de empleo, es fundamental que los docentes estén preparados y formados para desempeñar esta tarea. Pero ¿Qué significa hablar de formación de la profesionalidad del docente? Para alcanzar los objetivos tan ambiciosos, es necesario que los docentes tengan una buena preparación de base y continúen actualizándose durante la propia carrera, considerando su propio iter formativo como un proceso en continua evolución.

“Los que se preparan para ejercer una profesión, de hecho, no se vuelven profesionales expertos en el momento en que terminan su formación inicial. En cambio, deberán progresivamente adquirir experiencia y desarrollo profesional continuo para alcanzar un cierto

2 Elena Pacetti es profesora auxiliar en Didáctica y Pedagogía especial en el Departamento de Ciencia de la Educación “G.M.Bertin” de la Universidad di Bolonia.

nivel de competencia. Esto requiere un proceso dinámico de aprendizaje (...) compartido por los miembros del grupo de profesionales, debido a la complejidad de las situaciones, un proceso que nunca se termina” (Minello, 2011, p.21).

La escuela representa un ambiente donde se mueven una pluralidad de sujetos en continuo desarrollo. Frente a las diferentes orígenes culturales y sociales, a las diversidades específicas de cada niño y a las dinámicas de la edad evolutiva, muchas veces, las certezas culturales y profesionales tambalean y uno es obligado a reconsiderar sus propias prácticas de trabajo, su modalidad de transmitir los conocimientos, el proyecto formativo. Por lo tanto, no puede existir una única solución didáctica, sino que varios intentos, itinerarios alternativos, caminos a veces informales para conducir al estudiante hacia el éxito formativo, no tanto en término de acumulación de conocimientos, cuanto de una verdadera y propia formación de la persona. Por lo tanto, los docentes están obligados a cuestionar los módulos consolidados, sus propias facultades comunicativas y las tradicionales praxis didácticas, aceptando el valor fundamental de la experimentación. La profesionalidad del docente está conectada, inexorablemente, a un recorrido de aprendizaje permanente que dura toda la vida, donde los docentes están dispuestos a cuestionarse y modificar sus convicciones y costumbres laborales para implementar su propio saber, mejorar la metodología de trabajo, el enfoque didáctico, la comprensión y la habilidad de gestionar problemas y condiciones sociales diferentes y de diferente origen.

Del concepto de formación permanente se empezó a hablar después de la Segunda Guerra Mundial, con el notable desarrollo de la educación de los adultos promovido por la UNESCO, durante la Conferencia de Elsinor en Dinamarca en 1945. Hasta los años 60, la formación se consideraba como un único proceso gradual que se realizaba sin interrupciones una sola vez en la vida de una persona durante la adolescencia/juventud. Este modelo entró fuertemente en crisis al final de los años 60 porque era incapaz de responder a las exigencias de la sociedad. El modelo escolástico se mostraba cerrado en sí mismo, ignorando las otras agencias formativas, la evolución tecnológica y la necesidad de profundizar al respecto de los conocimientos y habilidades adquiridas en el trabajo y en la fase inicial de la formación. En 1960 en Montreal, el debate fue ampliado y durante la Conferencia “La educación de los adultos en un mundo en proceso de transformación” se afirmó el concepto de continuidad de la educación en la edad adulta. La educación de los adultos fue reconocida como parte de un proceso continuo que dura toda la vida. En 1966 UNESCO presentó como proyecto en la Conferencia general el “Concepto de formación permanente” que en los años 70 fue definido más detalladamente y propuesto como modelo al cual inspirarse para políticas educativas de los años siguientes. La educación permanente se consideró un instrumento capaz de ofrecer al ser humano, en sus diferentes etapas de la vida, las oportunidades y los medios para desarrollar su personalidad, para renovar y perfeccionar sus conocimientos y participar en el progreso de la sociedad.

Con el informe Faure (1972) se empezó a hablar en manera explícita de la formación del ser humano en su totalidad, y por lo tanto en su capacidad de autodesarrollo permanente en todas sus dimensiones, con el fin de volverse en una fuerza motriz de una innovación constante. Se empezó a reflexionar más a fondo sobre el modelo formativo entero, hipotetizando una diferente articulación y elaborando nuevas estrategias de intervención. El modelo que se consiguió presentaba diferentes momentos formativos, algunos al interno de los sistemas escolares y de formación profesional y otros fuera de ellos, realizados posteriormente, de manera de abarcar las diferentes edades de las personas. A la base de tal estrategia formativa, está la aceptación que estamos viviendo una nueva era, en la así llamada “sociedad del conocimiento”, donde las exigencias son tan complejas, multiformes y en rápida evolución, que la única manera para sobrevivir es comprometerse en un proceso de aprendizaje individual, común y global para toda la vida.

En este sentido el docente es un investigador (Dewey, 1929), un profesional responsable

de sus propios procesos de enseñanza / aprendizaje capaz de analizarlos, evaluarlos críticamente y adaptarlos.

Para que los docentes logren tener una actitud autocrítica y manifiesten una abertura mental que les permita mostrarse disponibles a modificar sus consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, es necesario que tengan una calidad imprescindible: la reflexividad.

“Hasta que nuestra mente piense incesantemente en la misma rutina, no hay lugar para la reflexión. En el estado de suspensión reflexiva, la mente examina, discrimina, traza conclusiones como hace un investigador. Es la actitud experimental que reconoce que las ideas son necesarias para la organización de los hechos, y al mismo tiempo, son hipótesis de trabajo que se verifican en base a las consecuencias que producen.” (Dewey, 1938). La reflexividad promueve el desarrollo de la identidad profesional porque desarrolla la capacidad de los docentes de considerar sus propias prácticas: el docente, como profesional reflexivo, sabe interpretar y reinterpretar su propia experiencia (Crotti, 2017).

Como sostenía Marguerite Altet: “El docente profesional es (...) un docente experto capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas para encontrar nuevas estrategias para resolver situaciones problemáticas que se le presentan durante la ordinaria situación laboral.” (Chiappetta Cajola, Ciraci, 2013, p 161).

La reflexión debería ser compartida lo más posible, de manera tal que se pueda asegurar calidad tanto al percurso formativo de los estudiantes cuanto al actuar educativo y didáctico de los docentes en el aula. En esta perspectiva, se hace camino prepotentemente la necesidad del confronto. Confronto con propuestas didácticas innovadoras, confronto consigo mismo, confronto con los colegas. Estos objetivos se realizan solamente con la formación continua y permanente, cuyo centro son la experimentación y la innovación. A través de la investigación aumenta la propia profesionalidad, así como se mejora también la eficacia de la acción de la entera comunidad escolar en cada componente.

En base a todas estas consideraciones, queda claro como el sistema escolar deba poner las bases del percurso formativo de los alumnos considerándolo en una perspectiva de continuidad evolutiva; junto al consolidamiento de los saberes de base, resulta ser muy importante el conocer instrumentos necesarios para comprender y enfrentar los varios contextos que los estudiantes vivirán y operarán. Para que los alumnos adquieran el dominio de tales herramientas, los docentes deberán observarlos atentamente y con particular sensibilidad en las situaciones individuales que se presentarán al interno de la sección/ clase apoyándolos para alcanzar el éxito escolástico y personal, y dando prueba de gran competencia y conciencia de su propio papel profesional. La escuela, de hecho, se pone el desafío de enseñar a los alumnos las reglas del vivir y del convivir, combinando el objetivo de “enseñar a aprender” con el de “enseñar a ser”.

2. Escuela, familia y sociedad

La escuela es después de la familia, la primera agencia educativa y de socialización con las que los niños entran en contacto. Es una institución que nace al interno de la sociedad, y por lo tanto, no puede ser inmune a sus condicionamientos culturales, ni desarrollar una actividad educativa neutral. Transmite entonces, a sus alumnos específicos y orientados modelos socioculturales relativos a temáticas como por ejemplo género, la etnia, tradiciones, política, religión, etc.

La escuela proporciona a los estudiantes el patrimonio sociocultural hasta ahí construido por las generaciones pasadas, pero puede y debe ofrecer las herramientas para interpretarlo en un modo nuevo, para superarlo y enriquecerlo sin disiparlo. En este sentido la educación desempeña un papel importante de mediación entre el pasado y el futuro, sin el cual

no existiría la posibilidad para una sociedad, y más en general, para la humanidad, de construir la propia historia. Abrazando este punto de vista, la educación se puede considerar el lugar donde se construye y juntos se realiza la libertad: quien educa proporciona a quien es educado las herramientas para expresar libremente su propia individualidad y es esta posibilidad de expresarse libremente que permite a cada miembro de interpretar la sociedad de manera personal, original, divergente respecto al pasado y por eso permitir el progreso.

Todas las relaciones que el alumno mantiene con los medios de comunicación (más o menos masivos) - la televisión, los libros etc., o con figuras más competentes que él- son educativas en la medida y en el momento en que se produce el aprendizaje de creencias, valores y comportamientos o modalidades de razonamiento típicas de la comunidad social a la que el alumno pertenece. Esto significa que, si la educación se puede realizar a través intercambios informales que caracterizan cualquier relación, también la escuela puede ser sede de educación implícita además de explícita: de hecho, más allá de los objetivos educativos que los docentes se ponen conscientemente y de las modalidades que escogen para alcanzarlos, el complejo y concreto desarrollo de su relación con los estudiantes podría vincular elecciones y efectos educativos no declaradamente elegidos y que quedan, por lo tanto implícitos.

2.1 La alianza escuela familia

La entrada de los niños al mundo escolar, a partir de la escuela de la infancia, crea una ocasión para los padres de tomar conciencia de sus responsabilidades: toda la familia está invitada a tomar parte de la vida escolar del propio hijo, compartiendo finalidades y contenidos. Por lo tanto, la escuela, necesita establecer con las familias relaciones basadas en un proyecto educativo compartido y continuo y no solamente en relaciones de emergencia.

La alianza es un proceso dinámico, debe ser continuamente construida, nunca dada por sentado y necesita de continuos arreglos y redefiniciones recurrentes en el tiempo: es más difícil que una simple interacción porque prevé la comprensión y aceptación de puntos de vista a veces opuestos. (Contini, 2012).

El “ingrediente secreto” que permite una alianza también entre personas muy diferente es la motivación: esta se suscita con una interdependencia recíproca, se necesita trabajar “en relación con” otras personas para alcanzar un objetivo común y esta interdependencia hace que los demás no sean vistos como un obstáculo, sino que como indispensables y necesarios para alcanzar un resultado común. El desarrollo de esta interdependencia requiere el desarrollo completo de un sentido del compartir del proyecto educativo. Para hacer esto, es necesario que las familias estén al tanto de las bases éticas y de valores de las acciones de los docentes, que conozcan y comprendan los objetivos educativos y didácticos, los métodos de evaluación y, sobre todo que comprendan su propio papel y la tarea en esta relación. Un paso más es el que permite el crecimiento del sentido de pertenencia a una comunidad. Por último, se debe dejar que las diferencias surjan trabajando a través de la mediación evitando choques y fracturas entre docentes y familias. La tarea del docente, de hecho no es sólo la de acompañar al alumno en su desarrollo cognitivo y psíquico, sino que el de comunicar de manera eficaz con su familia, visto que la comunicación entre escuela y familia resulta “un recurso neurálgico para conseguir el éxito formativo y la plena valorización de las intervenciones didácticas: de esto depende la posibilidad de pensar en la familia no solamente como sujeto que encuentra en la escuela ayuda y soporte, sino que como sujeto que pueda contribuir a calificar la impresa escolar, poniendo a disposición su propio patrimonio de experiencia y de reflexión” (Fabbri, 2008, p.126).

La participación de la familia interesa, ciertamente, los momentos colectivos e individuales, pero también los pequeños momentos como el respeto del horario escolar, las comunicaciones cotidianas en entrada y en salida, el respecto de los vencimientos, el llevar el mate-

rial solicitado y muchos otros aspectos no menos importantes de la vida cotidiana. En una situación como la que vivimos durante la pandemia del Covid19 y el consecuente cierre de las escuelas, esta alianza con las familias se ha vuelto fundamental para consentir la continuidad y facilitar el pasaje de la didáctica presencial a la virtual.

Para un compromiso concreto de las familias que resalta cómo los padres puedan contribuir en la escuela, se pueden hipotetizar algunas etapas fundamentales en la relación escuela-familia:

- **informar:** la escuela debe informar regularmente, a los padres tanto sobre el desempeño escolástico del hijo, cuanto sobre las iniciativas del aula y de la escuela, para ayudar a las familias a conocer y entender las dinámicas escolares. Esta práctica es posible a través de entrevistas anuales, reuniones de padres, pero también, (donde posible) utilizando los instrumentos digitales como el sitio web de la escuela o las comunicaciones vía correo;
- **escuchar:** el objetivo de esta etapa es el de conocer al alumno y a su familia, el ambiente social de procedencia, el estilo de vida, las costumbres, los estilos educativos, en general la vida de cada niño. Es muy importante evitar cualquier tipo de juicio. La escucha se hace a través de reuniones individuales durante el año escolar, comunicaciones escritas (en el cuaderno de comunicados, por correo o por teléfono);
- **Favorecer la participación:** o sea permitir a las familias entrar en el contexto escolástico para que conozcan la realidad escolástica del propio hijo, para acercar la experiencia escolar a la familiar. Todo esto es posible permitiendo a las familias participar y colaborar a actividades de clase y de la escuela, a momentos de encuentro, también lúdicos e informales, u organizando laboratorios. Las familias pueden contribuir con su experiencia, con recursos materiales etc.;
- **involucrar:** se debe entrar en una perspectiva de coeducación donde la escuela y la familia se escuchan recíprocamente elaborando un plan de acción común. Se pone en práctica a través de la formación de grupos (fundamental la creación de una red de familias), el involucrar a los padres en clase, uso de la documentación;
- **Apoyar:** la escuela tiene la tarea de apoyar a los padres en su rol parental ayudándolos a reconocer y satisfacer las necesidades de los niños a través del *parenting support* (soporte a las familias). La ayuda puede ser explícita, con conferencias, seminarios formativos o implícita poniendo en condiciones de aprender en relación consigo mismo como padres, por ejemplo, a través de la participación en lecturas con los niños (Milani, 2012).

Cabe al fin añadir que no es siempre fácil crear esta alianza con las familias: por lo tanto, es tarea del docente, encontrar estrategias más oportunas para entrar en relación con los que tienen mayores dificultades, yendo, por ejemplo a casa de los propios alumnos cuando no hay otro modo de comunicar con su familia.

2.2 La relación con el territorio: por un sistema formativo integrado.

Frente al continuo crecimiento cuantitativo y cualitativo de nuevas oportunidades formativas en el territorio, ignorar el fenómeno se hace progresivamente imposible aun para aquellos que se ubican en posiciones drásticas de escuela-centro y entonces no quedan que dos soluciones: la primera consiste en el limitarse a reconocerlas, eventualmente precisando y delimitando las tareas de la escuela. Es la perspectiva del sistema formativo ampliado; la segunda está representada por la hipótesis del sistema formativo integrado, o sea por el intento de rediseñar sobre nuevos equilibrios el entero sistema formativo apostando sobre un novedoso y posibles entretnejidos entre las dimensiones escolares y las extraescolares

de la educación.

En definitiva, la importancia de la dimensión extraescolar en el determinar la calidad de la formación del ser humano, evidencia el problema de una nueva desigualdad, que afecta a quienes deben usar de manera subalterna o marginal, las ocasiones formativas/culturales del territorio o a quienes viven en territorios privados de dichas ocasiones. Se trata, consecuentemente, de reinterpretar el derecho al estudio en términos más globales, de un derecho al aprendizaje que se debe garantizar a todos a través de los tiempos y los espacios del individuo.

En esta dirección, la perspectiva pedagógica y didáctica de la ciudad educativa (o del llamado sistema formativo integrado) es fascinante en muchos aspectos, y teóricamente, ampliamente compartida. En síntesis, la hipótesis del sistema formativo integrado propone transformar en recursos lo que al inicio se presenta como un problema: el cambio de roles (de la presencia y de la capacidad de incidir) al interior del panorama formativo, la explosión de nuevas oportunidades culturales, el nacimiento de un verdadero y propio “mercado” de la educación. Esto es posible al interno de un sistema consciente de la imposibilidad de limitar la formación a los perímetros escolares y que reconoce la existencia, la igualdad y la dignidad de otras agencias de educación. Es un sistema que a su interno supera las dimensiones estrictas de lo “escolar” para asumir aquella, más generales de lo “formativo”, y que, al mismo tiempo, rechaza la hipótesis neoliberal de una simple expansión de los lugares de educación (en los cuales cada uno reproduciría, en positivo o en negativo, las propias desigualdades) para hacerse cargo de la necesidad de una integración racional y democrática de los recursos formativos presentes (o por activar) en el territorio.

La integración del sistema formativo se puede perseguir a través de la inauguración de una relación de interacción dialéctica entre la cultura del “adentro/escuela” y la del “fuera/escuela”, según líneas de complementariedad de los recíprocos recursos educativos. Un objetivo, este, que se puede perseguir a si el territorio dispone de múltiples oportunidades formativas, tanto de naturaleza institucional (intencionalmente formativas: bibliotecas, museos, mediatecas, atelier, laboratorios, centros deportivos, recreativos y culturales y la ramificada red del asociacionismo laico y católico), cuanto de naturaleza no institucional, (no intencionalmente formativas: las oportunidades del paisaje y los monumentos por un lado y los centros de producción, comercio, comunicación, por otro).

Concretamente, esto conlleva a que la escuela:

1. reconozca al interior del propio currículo la importancia de las experiencias desarrolladas por el estudiante afuera de la escuela, asignando a éstas el valor de verdaderos y propios créditos didácticos según la más reciente normativa escolar;
2. utilizar efectivamente la red de oportunidades del territorio como no episódicas “aulas didácticas descentradas”. Por otra parte, la normativa actual sobre la continuidad educativa y sobre la autonomía de los institutos escolares prevé específicamente, en dirección de la continuidad horizontal, que los mismos activen formas de conexión con las realidades culturales, ambientales y sociales presentes en el territorio;
3. construya las condiciones ya anteriormente mencionadas elaborando un adecuado Plan de la Oferta Formativa que tome en cuenta los servicios formativos existentes en el territorio circunstante (Guerra, Frabboni, Scurati, 1999).

La escuela está llamada a formar alianzas con diferentes asociaciones del territorio para crear un recorrido de aprendizaje que sea significativo para el alumno y que le permita recurrir a los diferentes recursos disponibles en loco para consolidar conocimientos y construir nuevas competencias. El concepto de aula cambia notablemente, trasponiendo su propio

significado de aula escolar, entendida como espacio físico interno a la escuela, con pupitres, escritorio, pizarra, etc., a aula didáctica descentralizada, en cuanto lugar “conceptual” que abarca numerosos ambientes, internos y externos al edificio escolar. (Frabboni, 1991). Si la cultura de la Escuela tradicional describe la institución como sistema cerrado, hoy más que nunca es urgente reiterar la identidad de ésta, en cuanto sistema complejo y abierto, capaz de establecer conexiones en el territorio de pertenencia. Esto significa que entre la cultura del adentro/escuela y la del fuera/escuela debe haber una relación de interacción dialéctica, de manera que la acción de cada agencia resulte complementaria a la realizada por las demás. Hoy la escuela, debe ir todavía más allá de sus límites y enlazar relaciones no solamente con entes del territorio adyacente, sino que también con instituciones que pertenecen al contexto regional, nacional e internacional: de una concepción micro contextualista se procede hacia una concepción macro contextualista.

En este sentido, la llegada de la web y el desarrollo de los sistemas de comunicaciones que permite el intercambio de informaciones en tiempo real entre países geográficamente distante, solicitan a la institución escolástica nuevas competencias, que se refieren a la capacidad de crear redes significativas de aprendizaje no solamente a nivel local, sino que nacional y internacional.

El informe Faure (1972) individua otros dos tipos de aprendizaje además del formal, organizados por un contexto hecho a tal propósito. (Institutos escolares de varios grados):

- Aprendizaje no formal en el ámbito de actividades planificadas no específicamente concebidas como aprendizaje (en término de objetivos, tiempos o de ayuda en el aprendizaje) que se desarrolla afuera de las principales estructuras de instrucción y formación. Los resultados de este aprendizaje se pueden convalidar y tener una certificación; a veces el aprendizaje no-formal se denomina “aprendizaje semi estructurado”. Es proporcionado en el lugar de trabajo o en actividades de organizaciones o grupos de la sociedad civil (asociaciones, asociaciones juveniles, sindicatos, partidos políticos), o también por organizaciones o servicios institutos para el completamiento de los sistemas formales (como cursos de instrucción artística, musical o deportiva, cursos privados de preparación a los exámenes);
- Aprendizaje informal, o sea el de la vida cotidiana resultado de las varias actividades desarrolladas en el trabajo, familia o tiempo libre. Diversamente de los otros dos aprendizajes, el informal no es estructurado en término de objetivos de aprendizajes, de tiempo o recursos del aprendizaje. Puede no ser reconocido, a veces por el mismo interesado, como aportación a sus conocimientos y competencias. Sus resultados normalmente no conducen a una certificación, sino que se pueden convalidar y certificar en el cuadro de reconocimiento de los programas de aprendizajes precedentes. El aprendizaje informal también se llama aprendizaje experiencial, fortuito o casual.

En otras palabras, los contextos no formales, como los formales, son intencionalmente educativos, mientras los informales no son intencionalmente educativos: sin embargo, los tres contextos contribuyen a la formación y al desarrollo de la persona.

En el informe Delors (1996) el aprendizaje se delinea como un “tesoro” intrínseco que cada uno guarda dentro de sí, “el valor más alto que cada uno puede poseer para generar su propio futuro.” El documento, resultado del trabajo asiduo de diferentes especialistas en ámbito internacional que ha influenciado las diferentes reformas nacionales en campo educativo, pone en el centro del aprendizaje a la persona en su totalidad, que ejercita su propio derecho a la ciudadanía de manera respetuosa y consciente del contexto al que pertenece.

Los cuatro pilares del documento describen respectivamente estos cuatro tipos de aprendizaje que cada Escuela debe promocionar, basando en éstos su propia “misión educativa”.

Estos se refieren a:

- *Learning to know* (aprender a conocer.), teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. (...) Aprender para conocer supone, en primer lugar, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. (...) El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida que incentive y sienta las bases para aprender durante toda la vida.

- *Learning to do* (aprender a hacer): Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos, esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

- *Learning to live together, learning to live with others* (aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás), En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes. La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos

- *Learning to be* (aprender a ser), puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también, por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona: la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo (Delors, 1996).

Estos aprendizajes, cultivados en la escuela ya desde la primera infancia, acompañan el crecimiento de todos los alumnos que aprenden no solamente en el aula, sino que en otros contextos educativos con los cuales la escuela misma puede colaborar. Crear una red de relaciones con las agencias formativas no formales presentes en el territorio es una buena praxis para la realización de proyectos e itinerarios transversales, que tomen en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos. Por este motivo, los docentes, en grupo, pueden trabajar para crear una red con las agencias educativas del territorio, para construir proyectos juntos, proponer actividades extraescolares a familias y alumnos, para capacitarlos y valorizar las competencias de los alumnos.

La activación de cualquier forma de integración del sistema formativo presupone el conocimiento puntual de las presencias educativas en el territorio. Es necesario, en otras palabras, construir el Atlante de las oportunidades formativas presentes en el ambiente y al mismo tiempo crear un monitoreo permanente de las mismas oportunidades que permita relevar la efectiva calidad educativa y de seguir en tiempo real su evolución. La construcción del atlante requiere la efectuación de una específica investigación que permita verificar los conocimientos del ambiente formativo con que ya cuentan los educadores (docentes y operadores de las agencias del territorio), de remover los eventuales prejuicios, de analizar no solamente los servicios formativos consolidados, sino también las líneas de tendencia, las hipótesis emergentes, las realidades informales.

Sobre la base de estas premisas, la investigación sobre la efectiva consistencia del sistema formativo en el territorio donde se sitúan cada escuela, se debe proponer los siguientes objetivos:

1. censo sistemático de los “protagonistas” formativos (formales e informales, públicos y privados, con o sin intencionalidad formativa) existentes en el territorio de referencia;
2. análisis de la cantidad y la calidad de las experiencias educativas activadas por los sujetos censados adoptando determinados criterios de relevación y clasificación;
3. identificación de modalidades para que en el atlante sean consultables los espacios existentes como “páginas amarillas” de la formación a disposición de estudiantes, docentes, educadores, padres de familias (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999).

3. Una escuela que investiga y documenta

Un aspecto ligado al cambio en la escuela y muy relevante, es el de la *investigación* como “instrumentos para gestionar el cambio” y de la *innovación*, que implica una “reelaboración continua de la propia acción didáctica orientada al mejoramiento” (Castoldi, p. 23).

Los docentes, por lo tanto, están invitados a la planificación de una acción didáctica innovadora desde el punto de vista metodológico-disciplinar y, en este sentido, la investigación se revela un elemento útil al mejoramiento y potenciamiento de la oferta formativa, a la optimización de la enseñanza y, sobre todo, a una enseñanza reflexiva. Investigar, hoy, no significa detenerse en el estudio y en las definiciones de praxis teóricas, sino que reflexionar y hacerse preguntas, observar e interpretar la propia acción didáctica, para después actuar en el contexto. El docente, entonces, planifica, formula hipótesis de un proyecto, escoge métodos e instrumentos de evaluación, actúa, recoge y elabora los datos relevados en la investigación exploratoria y, una vez alcanzado los objetivos, comparte el resultado con los colegas, involucrados también en el proceso de investigación-acción.

La escuela cambia también gracias a las contribuciones de los docentes y expertos del sector, que acogen los signos y los desafíos de la sociedad moderna en continua evolución y movimiento, para adaptarlos al contexto escolar. La reflexividad es una condición necesaria para que la experiencia produzca aprendizaje: “el diálogo constante entre contexto y actores requiere una racionalidad reflexiva capaz de «dar sentido» al cambio, de reconocerlo, de interpretarlo y de producir aprendizaje. [...] Lo que surge es la centralidad de la relación entre la reflexión y la acción de cambio, como aspectos complementarios de un único proceso”. (Castoldi, p. 26).

A la investigación y la reflexión, hay que añadir la documentación que ayuda tener trazado el trabajo del docente y del grupo docente, de los progresos de cada alumno y de la clase entera, de los cambios y de las dificultades. La documentación, se vuelve así una herramienta que estimula el confronto, facilita el intercambio, el compartir de experiencias entre las diferentes comunidades escolásticas, ayuda a superar el autorreferencialidad típica de cada institución, promocionando el desarrollo de modalidades cooperativas y metodologías de trabajo común, finalizadas a un verdadero y productivo crecimiento de la Escuela.

La documentación no solo debe ser una práctica que se añade a otras que ya pertenecen al bagaje cultural del docente, sino que puede resultar una inversión, un instrumento que permita tener informaciones y estímulos que faciliten la tarea, el trabajo de todas las profesiones involucradas.

De esta manera, la documentación puede y debe ser considerada un recurso para empezar, desarrollar y realizar actividades didácticas en las escuelas; un “valor añadido” si se consi-

dera según la múltiple perspectiva del alumno, del docente, del instituto y del sistema. La documentación se vuelve recurso cuando logra conjugar todas estas dimensiones y realizar así un proyecto; cuando logra poner las premisas para la circularidad.

La documentación en este caso ayuda a monitorear constantemente los recorridos propuestos a los niños, lleva a reflexionar sobre las experiencias hechas y eventualmente a dar un juicio crítico, definiendo el interés y el involucrarse de los niños y, consecuentemente, la eficacia de las propuestas.

Además, la documentación sirve para acompañar el trabajo del docente para que surjan los aspectos de originalidad y de unicidad de las propias actividades. Es propiamente por eso que se vuelve indispensable el intercambio de opiniones con los colegas, las estimulaciones y las reflexiones para alcanzar una autoformación constante.

Todo eso significa que el trabajo del docente no se aprende solo con el estudio académico y con los continuos cursos de capacitación, sino que, y sobre todo a través del intercambio constante, de las reflexiones y el diálogo con los colegas. (Torelli, 2011). Esto porque el saber que se produce desde las interrogantes sobre el sentido del propio actuar, no se acaba cuando termina una actividad, una experiencia, un recorrido o un proyecto, al contrario, se vuelve un impulso para el cambio. (Di Pasquale & Maselli, 2001).

4. Para una didáctica inclusiva: la Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados y la Ficha de observación para padres

En el contexto descrito en los párrafos anteriores, emerge cuanto es importante que un docente competente, investigador y reflexivo, planifique una didáctica inclusiva para sus alumnos. De hecho, una escuela de calidad debe poner en el centro de su atención las exigencias diversificadas de todos los alumnos, en el respeto del principio de igualdad de oportunidades y de participación activa de cada uno (Cottini, 2017). No es suficiente colocar todos los alumnos en clase para hablar de didáctica inclusiva, sino que es indispensable que los contextos, los métodos y las actitudes sean inclusivos. Así el concepto de inclusión impone nuevos desafíos a las escuelas y a la planificación curricular, para crear proyectos que tomen en cuenta las diferencias de cada uno, que se dirijan a todos y que promuevan las mejores oportunidades de crecimiento individual y personal por cada sujeto.

Trabajar en la escuela en una perspectiva inclusiva presenta obvias dificultades de realización: es seguramente un trabajo articulado y requiere una organización de sistema complejo. La perspectiva de la inclusión pasa necesariamente a través de un perfeccionamiento de las procedimientos didácticas, que deben promocionar el rol activo de cada alumno, favoreciendo la participación de todos además de estimular relaciones interactivas y de ayuda recíproca. Por lo tanto, no puede haber plena inclusión si la comunidad escolástica entera no se compromete a promocionar y compartir los principios bases de esta cultura inclusiva.

Cuando hablamos de inclusión, como explicitado anteriormente, hablamos no solamente de alumnos con discapacidad, sino que también de alumnos en dificultad o con necesidades educativas especiales (NEE). Es muy importante considerar que no existe una "certificación de NEE" desde el momento que sería difícil identificar un límite entre el cual el alumno se considera especial o no. La necesidad educativa, entonces, se debe observar, analizar y relevar como tal, a través de herramientas didácticas; será el docente que evaluará cuáles metodologías didácticas o educativas adoptar y a través qué tipo de intervención, empezando por el contexto familiar, cultural, socio ambiental en el cual vive el niño, y es por eso que se les pide a los docentes, aplicar un modelo pedagógico y no un modelo clínico. (Scarpin & Da Re, 2014).

El uso de un instrumento de observación de los alumnos (presente en el adjunto 1) se vuelve

una manera para recoger los datos necesarios para la planificación didáctica: el docente observa, toma nota, reflexiona, identificando elementos de criticidad, posibles dificultades, pero también aspectos positivos, oportunidades, competencias específicas de los alumnos. La observación del comportamiento de los alumnos debe poder sustentar con más fuerza una planificación didáctica coherente con los derechos y necesidades de los alumnos y con los objetivos de aprendizaje.

Las actividades que se proponen deben necesariamente estar estructuradas de manera que se pueda intervenir en las especificidades de cada alumno empezando por sus dificultades y tomando en cuenta también sus puntos de fuerza, para poder estimular el autoaprendizaje y realizar el éxito formativo.

La didáctica se puede definir *inclusiva* cuando está pensada para ir más allá de la didáctica y planificación tradicional, cuando deja a cada alumno la posibilidad de participar activamente y expresarse.

“Es por lo tanto esencial, [...] generar objetivos y actividades que se dirigen contemporáneamente y de manera sinérgica tanto al crecimiento de las capacidades individuales, tanto al desarrollo de la participación social del alumno con dificultad, entendida como integración en los varios contextos de vida de las comunidades” (lanes, 2001, p.35).

Por estas razones, es absolutamente esencial una colaboración entre todos los docentes para actuar los procesos inclusivos en la escuela: una planificación didáctica compartida, en término de *setting* educativo, reglas, objetivos, metodologías didácticas, criterios evaluativos, beneficia no solo a los alumnos con dificultades, sino que a toda la clase. El verdadero desafío es el de crear un ambiente de aprendizaje que, en las diversidades sea significativo para todos y para cada uno.

La lógica de tipo inclusivo implica necesariamente un enfoque sistémico relacional para el desarrollo de interacciones eficaces y una verdadera colaboración al interno de un sistema formativo integrado (Berlini, Canevaro, 1996). Por esta razón, *la Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados* debe utilizarse en diferentes momentos del año escolar, compartiendo los resultados con los otros docentes y figuras educativas, con la familia. Igualmente, un instrumento como *Ficha de observación para padres* (presente en el adjunto 2) permite a las familias tomar parte en el proceso educativo, reforzando aquella alianza con la escuela de la cual hemos hablado en las páginas anteriores y *la Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados* acompaña el trabajo del docente ya que entrena sus capacidades de observar, y lo ayuda a identificar características que en otro modo podrían ser pasada por alto, y que al contrario, proporcionan elementos preciosos para una didáctica inclusiva y una planificación eficaz, respetuosa de los derechos, de las necesidades y de los tiempos de los alumnos. *La Ficha de observación para padres*, complementaria a la que usa el docente, permite tener un cuadro aún más completo de la situación de cada alumno: de hecho, es bueno recordar que, los niños y las niñas pueden tener comportamientos diferentes en el ámbito escolar y familiar y los padres y los docentes pueden ayudarse recíprocamente a identificar las estrategias más eficaces para el aprendizaje y la socialización de cada alumno.

Retomando las indicaciones de Cottini (2017), es posible elaborar un gráfico que nos permita aclarar e identificar cinco líneas de trabajo integradas entre ellas y que se refieren a específicos argumentos del currículo, que representan importantes características de los enfoques metodológicos de una didáctica inclusiva:

- el clima y la gestión del aula;
- las estrategias colaborativas;

- las estrategias cognitivas y metacognitivas;
- la educación socioemocional y prosocial;
- las estrategias de intervención sobre las necesidades especiales de los alumnos.

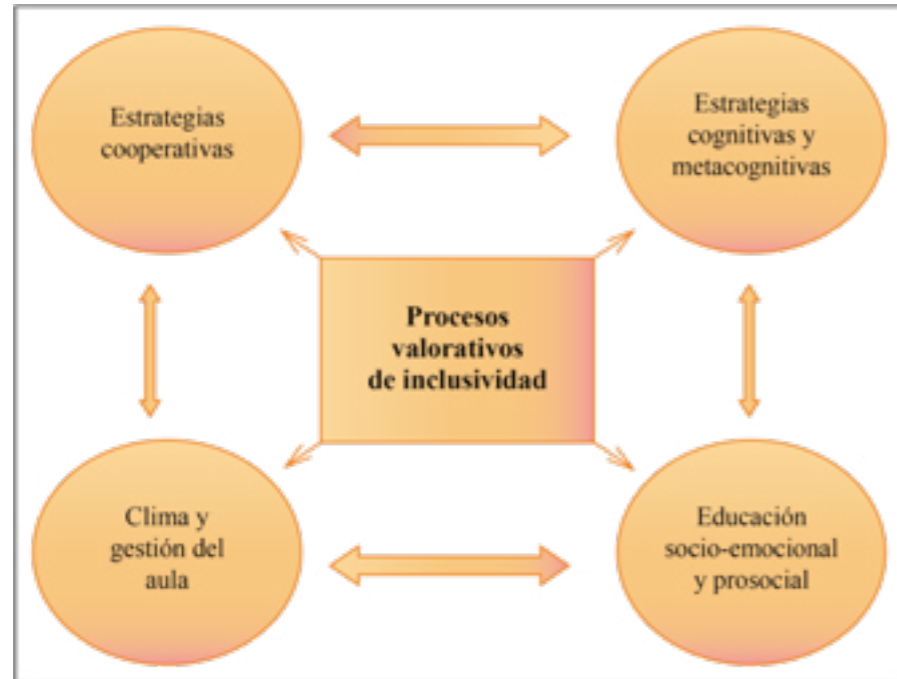


Figura 1: Estrategias de didáctica inclusiva (Cottini et al., 2016, p.67)

El clima y la gestión del aula

El aula es una realidad compleja, en la cual están presentes diferentes alumnos, con exigencias y necesidades diferentes; por lo tanto, es indispensable que el docente la gestione lo mejor que pueda y organice las actividades de manera inclusivas buscando responder a las exigencias individuales, sin perder de vista la totalidad del grupo-clase. Las actitudes y los comportamientos actuales de los docentes, de hecho, juegan un papel determinante desde este punto de vista, en cuanto es la figura docente que se ocupa en primera persona de gestionar la clase. (D'Alonzo, 2012).

El clima del aula, visto en una dimensión relacional y social como el conjunto de actitudes que caracterizan el estar juntos en un ambiente compartido por parte de alumnos y docentes, es una componente de gran relevancia que incide en el proceso de aprendizaje, propio porque involucra a todos los actores en el proceso educativo.

La realización de un ambiente sereno, basado en los valores de cooperación y compartir, influye positivamente en las calidades del aprendizaje de todos los alumnos y “permite a los docentes valorar las potencialidades de cada alumno y respetar la unicidad. [...] Las singulares diversidades que conviven en el grupo-clase concurren a crear el ambiente social al interno del cual el docente activa el proceso de aprendizaje o por lo menos lo favorece” (Carruba, 2015, p.190).

El clima del aula “se construye poniendo atención tanto a la organización que, a las interacciones, a la intencionalidad educativa y al respeto de las reglas” (Cottini, 2017, p.164) y conectando las diferentes componentes: aspectos como la organización de los espacios, el

compartir las reglas, el respeto de los ambientes y materiales comunes son indispensables para que los alumnos sienten pertenecer al mismo grupo clase. El docente tiene la tarea de construir con cada alumno una relación significativa a través de modalidades de comunicación verbal y no verbal y a través de sencillos y específicos comportamientos: disponibilidad, amabilidad, apertura a escuchar y al confronto de las opiniones individuales son solo algunos de las condiciones más eficaces para crear un clima de aula positivo.

Las estrategias cooperativas

La organización y la predisposición a actividades de tipo cooperativo son seguramente provechosas para la creación de un clima de aula sereno y de calidad, especialmente por lo que concierne los aprendizajes de los individuos. “La educación entre pares y, más en general, la promoción de estrategias colaborativas entre compañeros de clase, se demostró muy eficaz para facilitar los aprendizajes curriculares, para potenciar el autoestima, la percepción de autoeficacia y las competencias sociales y promoción de procesos inclusivos” (Cottini, 2017, p.206).

En una perspectiva de educación inclusiva, las estrategias cooperativas mayormente útiles y aplicables en ámbito escolar son dos: el *Peer Tutoring* (tutoría entre iguales) y el *Cooperative Learning* (aprendizaje cooperativo).

El *Peer Tutoring* es una estrategia educativa que consiste en un intercambio natural de informaciones, conocimientos y emociones entre pares, entre algunos miembros de un grupo. Esta metodología prevé el involucrarse de algunos alumnos que desempeñan la función de tutores, para favorecer el aprendizaje de otros compañeros que asumen el papel de *tutees* (tutorados). Es muy importante que los roles se intercambien evitando que solamente los alumnos mejores sean tutores: todos pueden ser tutores o *tutees*, depende de la actividad prevista, de los contenidos abordados, de las competencias valoradas (todos los alumnos son competentes en algún ámbito y pueden enseñar a sus compañeros). El intercambio de conocimiento que se realiza no es unidireccional, sino que trae beneficios a las dos partes involucradas: además, la tutoría ofrece enormes resultados, no solamente en el sentido escolar, sino que también en las relaciones interpersonales, en la motivación y en la esfera emocional. La colaboración y la ayuda recíproca entre estudiantes ofrece entonces grandes oportunidades de educación y de aprendizaje a todos los niños, incluso aquellos en situaciones de dificultad o con verdadera discapacidad.

La otra estrategia cooperativa, útil para construir una escuela inclusiva es el *Cooperative Learning* o aprendizaje cooperativo, que, a través de un trabajo en pequeños grupos, favorece el proceso de aprendizaje de cada alumno volviéndolo más dispuesto a la ayuda y a la aceptación del otro.

El *Cooperative Learning*, se basa en una serie de principios que determinan una justa y correcta aplicación en ámbito educativo:

- la interdependencia positiva, o sea el hecho que cada componente del grupo no se preocupa solamente de su propio trabajo, sino que también del de los compañeros; Para lograr un propósito, es necesario un trabajo en equipo;
- las responsabilidades individuales y de grupo, que deben ser distintas y necesitan un constante monitoreo durante el trabajo de grupo;
- las competencias sociales, que son necesarias para favorecer la interacción y la colaboración en un grupo. Los niños de hecho deben estar dispuestos a ayudarse, a que los ayuden, a animarse, a aceptar los consejos de los demás y a mejorarse en una relación de reciprocidad;

- la revisión y el perfeccionamiento continuo del trabajo en grupo, que se realiza a través de una continua reflexión y un intercambio sobre el propio trabajo y los resultados alcanzados. (Johnson & Johnson, 1991).

Las estrategias cognitivas y metacognitivas

Esta tipología de estrategias hace referencia a itinerarios didácticas que permiten a los niños adquirir conocimientos, competencias y habilidades, ayudándolos en la gestión y en la organización de las informaciones en entrada y de las que cada uno ya tiene.

Estos itinerarios se pueden aplicar a todas las disciplinas y favorecen “el desarrollo de un enfoque estratégico a las tareas y de una capacidad de reflexión metacognitiva, mostrando, al mismo tiempo, cómo la puesta en acto de estas estrategias, para la clase entera se puedan conectar también con la promoción de contextos inclusivos” (Cottini, 2017, p.228).

Es importante que el docente dirija su accionar hacia:

- el potenciamiento de estrategias de memoria;
- una didáctica metacognitiva, que les permita a los sujetos una mayor conciencia del proceso de aprendizaje y de saber gestionar los propios procesos cognitivos;
- el desarrollo de estrategias didácticas para las funciones ejecutivas, o sea la planificación, flexibilidad y control cognitivo/ comportamental;
- el desarrollo de estrategias de autorregulación cognitivas que apuntan a la autonomía del individuo en la gestión del propio proceso de aprendizaje;
- una posible inversión de las procedimientos didácticas tradicionales, a través del modelo de las “flipped classrooms”, del aula invertida. Este enfoque metodológico se basa en la posibilidad de elaborar y comprender determinados contenidos didácticos en casa y de hacer ejercitaciones y consolidar los contenidos en la escuela. De este modo, se favorece el aprendizaje activo del estudiante y su participación real, también gracias al soporte de herramientas multimediales.

El docente tiene la tarea de apoyar y sostener a los estudiantes ayudándolo a poner en juego todos los recursos disponibles para aprender a aprender y a autoevaluarse, indagando los propios puntos de fuerza y los débiles.

La educación socioemocional y prosocial

La educación socio-emotiva implica una serie de procesos a través de los cuales los alumnos y los docentes aprenden y aplican de manera eficaz sus conocimientos, habilidades, competencias para comprender y gestionar las emociones, definir y realizar objetivos positivos, ser empáticos con los demás y tomar decisiones responsables. (Morganti & Signorelli, 2016).

Los estudiantes deben, entonces, adquirir, y después gestionar las propias competencias socio emotivas y prosociales, al fin de promocionar el propio bienestar personal y del entero grupo clase.

Un punto de referencia para la investigación de la educación socio-emotiva es el CASEL (*Collective for Academic, Social and Emotional Learning*, en español colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional), que ha individuado cinco competencias hacia las cuales el docente debe direccionar a sus alumnos:

- la autoconciencia, a través de la cual la persona es capaz de identificar sus propias emociones y aquellas de los demás, de alimentar confianza en sí mismo, poseer un personal sentido de autosuficiencia, reconocer sus puntos de fuerza y debilidades e identificar aquellas de los demás;
- la auto gestión, que consiste en la capacidad de regular las propias emociones y los propios comportamientos en base a las circunstancias;
- la conciencia social, o sea el reconocer y respetar a los demás, probando empatía con él;
- las capacidades relacionales, es decir, saber comunicar y interactuar con los demás;
- la capacidad de tomar decisiones responsables, o sea hacer elecciones pensadas y evaluadas y saber reflexionar sobre sus propias responsabilidades.

Al mismo modo, la educación prosocial, se basa en una didáctica dirigida a que los niños sean capaces de identificar y comprender las necesidades de las otras personas, y activar las acciones de ayuda respetando las características y las diversidades de cada individuo.

El mismo docente en calidad de promotor de una didáctica inclusiva, debe configurarse como emotivamente competente, dotado de competencias personales que lo caractericen como líder emotivo, capaz de gestionar y regular su propia emotividad, de acoger las emociones de sus alumnos y guiar los comportamientos que nacen de estas emociones. (Cottini, 2016; 2017).

Las estrategias de intervención sobre las necesidades especiales de los alumnos.

La didáctica inclusiva nace con el intento de comprender las necesidades especiales de cada alumno y activar soluciones eficaces que permitan superar las diferencias y los obstáculos al aprendizaje y la participación. Una escuela inclusiva necesita, entonces, de la planificación y del potenciamiento de aquellas estrategias didácticas que se dirigen de manera específica a las personas.

Sin embargo, esto no quiere decir que se deban activar intervenciones dirigidas al individuo, y fomentarla con una relación individual, tal vez en contextos separados; al contrario, esto destaca cuanto sea necesario responder a las exigencias de aprendizaje específico, quizás con acciones que se desarrollan en contextos colectivos, de pequeño grupo.

Además de las dimensiones de la acción de la didáctica inclusiva indagadas hasta ahora, es indispensable activar y proponer estrategias finalizadas a:

- facilitar los aprendizajes significativos, por ejemplo, estrategias de tipo comportamental, de video *modeling* o basadas en una enseñanza estructurada y en estrategias de visualización;
- facilitar la comunicación, mediante procedimientos que prevean el uso de un mediador verbal o de formas alternativas de comunicación, como por ejemplo los signos y las imágenes;
- contener problemas comportamentales, que constituyen una fuente de gran preocupación para los docentes, los cuales muchas veces no son capaces de activar instrumentos y metodologías eficaces. A este propósito, es necesario no solamente actuar metodologías de contención, sino que también promocionar particulares competencias, por ejemplo, de tipo comunicativo, para sustituir funcionalmente los comportamientos pro-

blema (Cottini, 2017).

Se trata, entonces, de utilizar estas cinco pistas de trabajo a partir de los datos recopilados en las fichas y monitoreando los cambios dependiendo de las estrategias utilizadas, para verificar la real eficacia e intervenir cada vez más precozmente en una perspectiva de didáctica inclusivas.

Riferimenti

Berlini, M.G., Canevaro, A. (1996) (a cura di). *Potenziali individuali di apprendimento. Le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia Editrice.

Carletti, A., Varani, A. (a cura di) (2005). *Didattica costruttivista*. Trento: Erickson.

Carruba, M.C. (2015). Tecnologie per l'inclusione e la promozione del benessere a scuola. *TD Tecnologie Didattiche*, vol. 23, n. 3, 190-192.

Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.

Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013). *I problemi della didattica*. Roma: Armando editore.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore.

Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 65-87.

Crotti, M. (2017). *La riflessività nella formazione alla professione docente*. Edetania, 52, 85-106.

D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti EDU.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO Publishing.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Di Pasquale, G., & Maselli, M., (2002). *L'arte di documentare. Perché e come fare documentazione*. Milano: Edizioni Marius.

Fabbi M. (2008). *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte a mutamento degli stili educativi*. Pisa: Edizioni ETS.

Faure, E. (1972). *Learning to be. The World of Education today and tomorrow*. UNESCO Publishing.

Frabboni F. e Guerra L. (1991) (a cura di). *La Città educativa: verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli.

Frabboni, F. (1991). Un'aula grande come la mia città. In F. Frabboni, L. Guerra (a cura di). *La città educativa. Verso un Sistema Formativo Integrato*. Bologna: Nuova Casa Editrice Cappelli.

Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1991). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston-London: Allyn and Bacon.

Ianes D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trento: Erickson.

Milani, P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, pp. 25-37.

MINELLO R. (2011). Per una formazione degli insegnanti, che si confronta con le nuove prospettive della ricerca pedagogica. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, IX(3) supplemento, 17-39. Lecce: Pensa MultiMedia.

Morganti, A., Signorelli, A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS@). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 4, n. 2, 123-138.

Pacetti, E. (2017). Active learning and placement in pre-service teacher training for inclusion. In Shqip B., Vogrincic J. (eds.) (2017). *The prospects of reforming teacher education*. Prishtinë: Shtëpia Botuese Libri Shkollor, 203-220.

Scarpin C., Da Re F., *Didattica per competenze e inclusione, Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento, Erickson, 2014.

Completar las fichas: indicaciones para la correcta compilación y ejemplos prácticos

De Roberto Dainese, Elena Pacetti e Alessandro Soriani

La Ficha de observación para identificar alumnos y alumnas con dificultades o déficit diagnosticado es un instrumento pensado para acompañar el trabajo de observación sistemática y la recolección de datos del docente, sean curriculares que de refuerzo, y para sustentar una reflexión atenta y precisa, fundamental para una planificación didáctica eficaz y para el monitoreo de los cambios, la evolución, la mejoría o empeoramiento y actuar de consecuencia. La ficha es un instrumento complejo que monitorea diferentes ámbitos: en la primera parte analiza el ámbito relacional, el área del desarrollo, el ámbito socio-emotivo, el ámbito ambiental y contextual. El ámbito relacional analiza los comportamientos de los alumnos en clase respecto a sus pares, a sus docentes y eventualmente a otras figuras educativas. La relación entre pares, en particular, condiciona la vida de cada estudiante reforzando o disminuyendo sus aspiraciones, sus motivaciones y su compromiso, influenciando de consecuencia su comportamiento durante las horas de clase. El área del desarrollo monitorea el aprendizaje y los cambios cognitivos: es fundamental que el docente esté en grado de comprobar en qué modo el alumno aprende, sus dificultades, las capacidades de memorización, de concentración, de resolución de problemas y cómo éstas varían en el tiempo. El ámbito socio-emotivo se concentra en las relaciones de socialización con los demás, en las competencias sociales y sobre el sentido de autosuficiencia y autodeterminación de cada alumno. El ámbito ambiental y de contexto analiza los factores ambientales y del contexto sociofamiliar que pueden condicionar la vida escolar. La ficha, en fin, analiza la relación con la familia y con otros servicios educativos. En la segunda parte de la ficha se muestran los puntos de fuerza del alumno y del grupo de clase: estas indicaciones representan los recursos sobre los cuales el docente puede contar, sea para motivar aquellos alumnos con mayor dificultad, sea para el desarrollo de las actividades curriculares. La misma ficha se puede utilizar de preferencia en 3 momentos diferentes del año escolar: al inicio (el primer mes de escuela), a mitad del año y durante el último mes de escuela. De este modo, se hace posible delinear los cambios del alumno, y paralelamente, monitorear la eficiencia de la propia acción educativa. Para cada uno de los indicadores se debe señalar la frecuencia del comportamiento, porque es necesario identificar de manera rigurosa cuantas veces se presentan los mismos.

Observar no significa mirar en modo espontáneo y no selectivo: observar implica una acción cognitiva, la necesidad de comprender, de recolectar elementos útiles para enfrentar un problema o una situación. La observación se configura, entonces, como un proceso cognitivo en cuanto no se limita a la lectura de un fenómeno/situación, sino que se orienta sobre todo a su comprensión; no se puede observar de manera distraída o superficial: al contrario, es necesaria concentración y gran atención. Frente a una situación, el docente que adquiere una capacidad observadora se preocupa, antes que nada, de enfocarse en aquello que considera más significativo y relevante. Este trabajo de “descomposición” de los eventos es extremadamente precioso porque ayuda a individualizar cada una de las variables sobre las cuales se hipnotizan las intervenciones. En este proceso, además, se evidencian puntos de fuerza y críticos, de modo de intervenir valorizando los comportamientos positivos y minimizando los negativos.

Debe señalarse que el trabajo de observación de los propios alumnos, y sobre todo de aquellos que tienen mayor necesidad, es un trabajo que reclama mucho tiempo si se desea desarrollar con seriedad y profesionalidad: la ficha analiza muchos ámbitos y presenta numerosos indicadores, es entonces importante que los docentes procedan a la compilación de las fichas concentrándose en un ámbito a la vez. De hecho, es muy difícil que un docente tenga mucho tiempo para completar la ficha de manera instantánea: a menudo, la comprobación de la ficha es fruto de un trabajo hecho poco a poco, de anotaciones, de

observación en situaciones específicas y este trabajo reclama tiempo. Ciertamente sería muy eficaz la presencia de un observador en la clase dedicado exclusivamente al trabajo de observación: un docente de otra clase, un docente asistente, un educador, o un practicante universitario que estudia para ser docente.

Puesto que es comprensible que estos recursos humanos raramente están presentes en las escuelas, he aquí algunas sugerencias para poder trabajar de modo optimal.

- Estudiar la ficha: antes de iniciar las observaciones es necesario conocer bien la ficha en cada uno de sus indicadores, de modo que se aprenda a reconocer los elementos y los comportamientos efectivamente observables. En esta fase de estudio puede resultar muy útil un estudio grupal de la ficha, un momento compartido entre todos los docentes de la escuela para reflexionar juntos sobre los indicadores, sobre su significado, además de la modalidad de compilación de la ficha misma.
- Hacer observaciones breves: concentrarse en una parte de la ficha a la vez, para recolectar datos en todos los ámbitos. Observar por 10-15 minutos a la vez permite entrenarse a ser buenos observadores hasta que este tipo de observación se vuelva praxis de nuestro trabajo.
- Observar en diferentes momentos de la jornada (primera hora, segunda hora, después del recreo, al final de la jornada; el lunes, el miércoles, el viernes). De esta manera podremos observar nuestros alumnos en las diferentes situaciones vividas durante la semana de escuela, monitoreando, por ejemplo, cuánto el cansancio físico pueda condicionar algunos comportamientos, o si no cuánto una cierta materia (español, matemática, inglés) o una cierta actividad (trabajo de grupo, prueba individual, recreo) incidan sobre el comportamiento de los alumnos.
- Planificar el uso de la ficha: es muy importante planificar en cuál modo se quiere utilizar la ficha, comprometiéndose a dedicar algunos momentos de la propia jornada (y anotando en la propia agenda semanal estos momentos). Este esquema debería repetirse por al menos dos semanas y para los tres momentos de relevamiento previstos por la misma ficha, en modo de observar los alumnos en paralelo siempre en los mismos momentos de la jornada durante las 3 recolecciones de datos. Un ejemplo de esquema podría prever, por ejemplo:

PRIMER RELEVAMIENTO (inicio del año escolar)

Primera semana:

| lunes | martes | miércoles | jueves | viernes |
|---|--------|---|--------|---|
| 10 minutos al inicio de la primera hora | | 10 minutos al inicio de la primera hora | | 10 minutos al inicio de la primera hora |
| 10 minutos durante el recreo | | 10 minutos durante el recreo | | 10 minutos durante el recreo |

Segunda semana:

| lunes | martes | miércoles | jueves | < |
|-------|---|-----------|---|---|
| | 10 minutos al inicio de la segunda hora | | 10 minutos al inicio de la segunda hora | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | 10 minutos al inicio de la última hora | | 10 minutos al inicio de la última hora | |
|--|--|--|--|--|

Tercera semana:

| | | | | |
|---|--------|---|--------|---|
| lunes | martes | miércoles | jueves | viernes |
| 10 minutos al inicio de la hora inmediatamente después del recreo | | 10 minutos al inicio de la hora inmediatamente después del recreo | | 10 minutos al inicio de la hora inmediatamente después del recreo |
| 10 minutos antes del final de la jornada | | 10 minutos antes del final de la jornada | | 10 minutos antes del final de la jornada |

Este esquema debe mantenerse también para el segundo y el tercer relevamiento durante el año escolar.

- Si en una clase hay más de un docente, planificar grupalmente los tiempos y los momentos de relevamiento, dividirse las tareas, y luego, comparando las observaciones entre colegas: de este modo se logrará comprender mejor el comportamiento de cada alumno durante la jornada, verificando el desarrollo de situaciones y comportamientos positivos o negativos.
- No tener prisa: puede parecer obvio, pero la finalidad de un relevamiento NO es rellenar la ficha con equis en el menor tiempo posible, por el contrario, es el tiempo el aliado más precioso de los docentes, juntos a la paciencia de completar un instrumento rico de indicadores. Por esto es necesario no tener prisa y es necesario, así mismo, proceder con el relevamiento un paso a la vez, completando poco a poco todos los indicadores.
- No dar nada por sentado: puede pasar que durante la observación de un alumno sea prejuicioso y se piense de saber ya qué se observará porque conocemos al estudiante y sabemos qué esperar de él. Un buen observador no da nada por sentado y considera también aquello que a primera vista podría parecer obvio e irrelevante, buscando con habilidad de dar cabida no solo a la dimensión global, sino que también a los detalles que caracterizan las diferentes situaciones. Es necesario, pues, observar “con ojos nuevos”, sin prejuicios, tratando de acoger la mayor cantidad de elementos posibles.
- Perseveren: la utilización de una ficha de este tipo no comporta el cambio inmediato de lo que sucede en clase. Al tiempo necesario para las observaciones se debe agregar el tiempo para la planificación de actividades educativas y didácticas coherentes con cuanto observado, para la realización de tales actividades y el sucesivo monitoreo. Se genera, pues, un proceso circular que de hecho no concluye nunca porque la observación acompaña todo el ciclo escolar de los alumnos. No hay soluciones inmediatas y eficaces, sobre todo si el alumno en situaciones de dificultad presenta comportamientos diversificados. No hay que desanimarse si no se dan cambios positivos en breve tiempo, sino que es necesario proseguir el propio trabajo de observación y planificación.
- Sean discretos: es muy importante no hacerles ver a nuestros estudiantes que los estamos observando, porque esto podría influenciar su comportamiento, comprometiendo la autenticidad del relevamiento. La ficha no debe ser completada frente a los estudiantes, o si se hace, hay que estar seguros de que los alumnos no se den cuenta. Es mejor utilizar un cuaderno en el cual tomar nota de las observaciones, para luego transcribir en la ficha los comportamientos observados al final de la lección. También es muy importante

no dejar a la vista de todos las fichas completadas o las notas, sobre todo si contienen nombre y apellido de los estudiantes.

Después de la recolección de los datos, es fundamental trabajar grupalmente para planificar la acción educativa y didáctica a desarrollar: también en este caso se sugiere de concentrarse en pocos problemas a la vez, sin tener la pretensión de resolver todo de inmediato (que sería frustrante porque es imposible de realizar), utilizando los mismos procesos si hay varios docentes en la clase, en modo coherente y compartido. Por ejemplo, si se desea trabajar sobre el comportamiento problemático como el del alumno que molesta durante la clase, es adecuado que se individúe grupalmente las estrategias más eficaces y sean adoptadas por todos los docentes, consultándose sobre el logro positivo o negativo de tal estrategia. Otro aspecto que se debe tener presente es el involucrar las familias: como afirmado anteriormente, es importante construir y mantener una alianza entre escuela y familia para trabajar juntos por los mismos objetivos educativos respecto a cada alumno. Por lo tanto, es necesario mantener actualizadas las familias sobre el trabajo realizado en la escuela, sobre el eventual apoyo que se solicite en casa, sobre las iniciativas que se desean llevar adelante, sobre los progresos o las dificultades que se están enfrentando.

A modo de conclusión de este capítulo, se proponen dos ejemplos de fichas completadas y comentadas que sugieren modalidades operativas de utilización de datos recolectados para una planificación didáctica inclusiva.

Ejemplo 1 de Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados completada (primera compilación)

Datos generales del alumno o alumna a observar:

| | |
|-----------------------|-------------------------|
| Año escolar | 2021 |
| Grado | Primaria, segundo grado |
| Alumno-a | José |
| Centro Escolar | |

Ámbito relacional / comportamientos

Marcar la celda relativa a la frecuencia de los diferentes episodios. A= Ausencia de episodios B= Episodios ocasionales C= Episodios frecuentes (1 vez por semana) D= Episodios diarios (1 vez al día) E= Episodios diarios repetidos (más de una vez al día)

| | | | A | B | C | D | E |
|---|---|---------|---|---|---|---|---|
| 1 | Muestra actitudes de bullying o amenazantes | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 2 | Se enfrenta a las y los docentes cuando se le hacen observaciones sobre su comportamiento | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 3 | No establece buenas relaciones con sus compañeros | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|---------|---|---|---|---|--|
| | | Tercera | | | | | |
| 4 | Es poco aceptado/buscado por sus compañeros en actividades escolares | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 5 | Es poco aceptado/buscado por sus compañeros en actividades de juego | Primera | | X | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 6 | Tiende a mentir, engañar | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 7 | Transgrede las reglas establecidas | Primera | | X | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 8 | Muestra reacciones agresivas con sus compañeros | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 9 | Se aísla por largos ratos | Primera | | X | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 10 | Distrae sus compañeros | Primera | | | X | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 11 | Se deja distraer por sus compañeros | Primera | | | | X | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 12 | Destruye objetos y/o comete actos vandálicos | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 13 | Se daña a sí mismo | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 14 | Se apropia de objetos que no le pertenecen | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 15 | Se niega a colaborar | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|---------|---|--|---|--|--|
| | | Tercera | | | | | |
| 16 | Llega tarde a la escuela | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 17 | Hace muchas ausencias | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 18 | Es responsable de episodios de violencia grave | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 19 | Tiene actitudes inusuales/raras | Primera | | | X | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 20 | Se queda dormido en la clase | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |

Área del desarrollo

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | | A | B | C | D |
|----|---|---------|---|---|---|---|
| 21 | En muchas actividades demuestra estar ausente mentalmente/perdese | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 22 | Tiene dificultad de comprensión verbal | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 23 | Tiene dificultad de comprensión escrita | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 24 | Presenta dificultades en la lectura: lectura lenta pero correcta | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 25 | Presenta dificultades en la lectura: lectura lenta e incorrecta | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|---------|---|---|--|---|
| | | Tercera | | | | |
| 26 | Presenta disgrafia | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 27 | No se expresa verbalmente | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 28 | Habla todo el tiempo | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 29 | ¿Tiene retraso en el lenguaje? | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 30 | Balbucea | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 31 | Se expresa con oraciones poco claras/ estructuradas | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 32 | Pierde rápidamente la atención | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 33 | Le cuesta comprender las reglas | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 34 | Le cuesta concentrarse | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 35 | Tiene dificultades lógicas/matemáticas | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 36 | Tiene dificultades en aprender de memoria | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 37 | ¿Tiene dificultades de aprendizaje en muchas materias? | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|---------|---|---|--|--|
| 38 | Presenta cambios de humor repentinos y significativos | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 39 | Presenta malestares físicos (Presenta enfer- medades respiratorias) | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |

Ámbito socioemocional

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | A | B | C | D |
|----|---|---|---|---|---|
| | | | | X | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 41 | Atribuye sus propios éxitos/fracasos a cau- sas internas (escaso esfuerzo personal, falta de atención, escaso estudio personal) | X | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 42 | Le cuesta expresarse frente al grupo | | | | x |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 43 | Tiende a culparse a sí mismo | X | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 44 | Renuncia a las primeras dificultades | | | x | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 45 | Cuenta con escasa autonomía personal en la gestión de las actividades escolares | | X | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 46 | Les cuesta organizar su espacio y el tiempo | | X | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 47 | Tiene dificultades de coordinación motora gruesa | | | | x |

| | | | | | | |
|----|--|---------|---|---|--|---|
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 48 | Tiene dificultades de coordinación motora fina | Primera | | | | x |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 49 | No cuida los objetos | Primera | | x | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 50 | Tiende a aislarse en las actividades escolares | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 51 | Tiende a aislarse en las actividades de juego | Primera | x | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 52 | Es exhibicionista con su sexualidad | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |

Ámbito ambiental/contextual

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | | | | | |
|----|---|---------|---|---|---|---|
| | | | A | B | C | D |
| 53 | Se viste de manera no apropiada a la edad y/o clima | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 54 | Escasa higiene personal | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 55 | Presenta señas físicas de maltrato | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 56 | No cuenta con útiles escolares o no son suficientes | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 57 | No hace las tareas | Primera | | | | X |

| | | | | | | |
|----|--|---------|---|--|--|--|
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 58 | Tiene una familia problemática | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 59 | Es objeto de prejuicios o discriminación/hostilidad cultural | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 60 | Pone en acto prejuicios o discriminación/hostilidad cultural | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 61 | Tiene dificultades socioeconómicas | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |

| | | | | | | |
|---|---------|--|--|---|--|--|
| Dificultades de comunicación con la familia * | Primera | | | X | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |

(* especificar: 1º compilación)
No ha sido posible contactar la familia del alumno, no participan en los encuentros previstos y no parece que tenga contacto con las demás familias. Durante las primeras semanas de escuela se estableció contacto telefónico durante el cual la mamá del alumno puso en evidencia sus dificultades en la gestión del hijo a causa del compromiso laboral (sale la mañana temprano y regresa tarde en la noche).

(* especificar: 2º compilación)

(* especificar: 3º compilación)

| | | | | | | |
|--|---------|---|--|--|--|--|
| Dificultades de comunicación con otras organizaciones/instituciones que se hacen cargo del alumno/a (servicios sociales, ONGs...) ** | Primera | X | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |

(* especificar: 1º compilación)
No hay otras organizaciones que se hagan cargo del alumno.

(* especificar: 2º compilación)

(* especificar: 3º compilación)

PARTE 2° - Ficha para relevar puntos de fuerza del alumno/a y del grupo clase que hay que tomar en cuenta/apalancar.

| | | |
|--|----------------|----------------|
| Materias favoritas | | |
| 1° compilación Deporte y artística | 2° compilación | 3° compilación |
| Estrategias didácticas que han funcionado | | |
| 1° compilación Enseñar a través del juego | 2° compilación | 3° compilación |
| Materias en las que obtiene buenos resultados | | |
| 1° compilación Deporte, Artística | 2° compilación | 3° compilación |
| Actividades favoritas | | |
| 1° compilación Gimnasia cerebral | 2° compilación | 3° compilación |
| Actividades en las que obtiene buenos resultados | | |
| 1° compilación Juegos dirigidos Gimnasia cerebral | 2° compilación | 3° compilación |
| Deseos/necesidades no expresadas | | |
| 1° compilación Contacto físico: el alumno a menudo trata de abrazar los adultos | 2° compilación | 3° compilación |
| Hobbies, pasiones, actividades extraescolares | | |
| 1° compilación Fútbol, escuchas música pop | 2° compilación | 3° compilación |

Presencia de una compañera/o y/o de un grupo de compañeras/os que facilitan el trabajo en las actividades relacionadas con el aprendizaje disciplinar.

1° compilación

En clase trabaja muy bien con una compañera, Sara, que es paciente y muy precisa, que le enseña también a ser más ordenado.

2° compilación

3° compilación

Presencia de una compañera/o y/o de un grupo de compañeras/os que facilitan el trabajo en las actividades extracurriculares.

1° compilación

El alumno comparte su pasión por la música pop con un compañero de clase, con el cual canta a menudo durante el recreo.

2° compilación

3° compilación

Comentario a la ficha completada

Estamos en un segundo grado de primaria, al inicio del año escolar. El primer grado se desarrolló casi completamente a distancia a causa de la pandemia Covid-19, es pues, previsible que durante el primer mes de escuela a un alumno como José le cueste seguir las reglas y “acostumbrarse al ritmo” de las actividades escolares: de hecho, José pasa la mayor parte del tiempo solo en casa, sin ningún adulto que lo pueda ayudar a terminar las tareas (que casi nunca hace), a preparar la mochila con los materiales escolares, en el vestirse en modo adecuado (a veces asiste a la escuela con mucha ropa o con la vestimenta sucia). En las actividades escolares le cuesta mantener el ritmo de sus compañeros y se da cuenta de ello, por esto, muchas veces se muestra desanimado y poco interesado, se distrae y cada ocasión es buena para hacer otra cosa respecto a lo solicitado. José no es el único a comportarse de este modo: en la clase hay otros alumnos a los que les está costando adaptarse a las reglas y concentrarse en las actividades escolares. Además, también las relaciones entre los alumnos son muy complejas porque muchos aún no se conocen bien y tienden a preferir los pequeños grupos (2-3 alumnos que normalmente están juntos en tantas actividades) Entonces, fundamentalmente, las problemáticas de este estudiante se refieren al retraso cognitivo y a las reglas a respetar en la escuela.

En esta primera parte del año, los docentes deciden concentrarse en el clima del aula, sobre las reglas y los procedimientos a adoptar durante las diferentes actividades, sobre las relaciones.

Respecto al clima del aula, se reflexiona sobre cómo crear un clima positivo para todos los alumnos: el clima positivo permite a los alumnos de experimentar una atmósfera serena (de tranquilidad) en la cual ellos se comprometen, puesto que sus acciones se enfocan en el aprendizaje y no en el resultado; una atmósfera invitante y acogedora; una atmósfera comprensiva que permita experimentar el error como oportunidad de aprendizaje y no como estigma; una atmósfera cohesiva y de coparticipación en la cual se da gran importancia a la relación de grupo, al alcance común de los objetivos; una atmósfera de apoyo en la cual las relaciones de ayuda (entre compañeros de clase, así como la de los docentes), acompaña el proceso de aprendizaje. Para la creación de un buen clima de aula, se decide de iniciar la jornada con un momento de *circle-time* (con una duración de 15-20 minutos) durante el cual los alumnos puedan expresarse sobre un tema en específico, inicialmente escogidos por el docente (posteriormente pueden ser los mismos alumnos, escogiendo a turnos el tema, o se puede crear la caja de las propuestas, en la cual los alumnos pueden depositar sus propias propuestas escritas). Durante el *circle-time* las sillas se ubican en círculo y el docente facilita el conocer y la comunicación entre los alumnos. Las reglas del *circle-time* prevén el respeto del turno de palabra y la escucha activa: todos deben participar y expresarse libremente y ninguno puede juzgar a los demás. Algunos temas que se abordarán durante esta actividad son: mis juegos preferidos, qué hago cuando estoy en casa, una canción que me gusta mucho, qué hacer cuando llueve, mi animal favorito. Otra actividad que los docentes pueden realizar es la de proponer algunos juegos cooperativos durante el recreo: a través de los juegos se propone la educación de los alumnos al respeto de las reglas, a la colaboración, a la responsabilidad, a la relación. Durante estas actividades lúdicas será importante que todos participen en modo activo y divirtiéndose. En estos juegos, es preferible que no haya ganadores y perdedores, sino que se aprenda a jugar juntos en un clima de confianza y cooperación. Los docentes monitorean en modo particular el comportamiento de José, facilitando su inclusión y su participación activa en los juegos: de este modo será posible mejorar su motricidad (que actualmente parece poco desarrollada) y su capacidad de concentrarse en una tarea.

Respecto a las reglas y procedimientos, es necesario prevenir comportamientos inadecuados. Se trabajará con la clase entera para compartir las reglas más importantes a respetar. Estas reglas deben ser claras, razonables y realizables: deben, pues, ser comprensibles para todos los alumnos, deben ser racionales, o sea, correspondientes a una necesidad real, y sostenibles, que todos los alumnos deben estar en grado de respetarlas sin dificultad. Las reglas no deben ser demasiado genéricas, pero tampoco demasiado específicas, y deben considerar los comportamientos a mantener en clase. Por ejemplo, algunas reglas podrían ser:

- Hablar uno a la vez cuando el docente hace una pregunta
- Pedir permiso para utilizar el material de los demás
- Llevar a escuela el material necesario para las actividades
- Completar las actividades programadas respetando los tiempos establecidos por el docente

Junto a las reglas, se decide también establecer algunos procedimientos, las modalidades acostumbradas a realizar para completar una actividad (que se hace, por quién, en qué modo, dónde, cuándo, por cuál motivo). Los procedimientos pueden estar así divididos

- Procedimientos relativos al espacio en clase (en el aula)
- procedimientos a respetar fuera del aula (pasillos, baño, jardín, comedor)

- Procedimientos a seguir en las actividades dentro del grupo de clase
- Procedimientos a seguir durante los trabajos de pequeño grupo
- Procedimientos específicos durante momentos particulares de la jornada (la entrada a clases, la conclusión de la jornada) o situaciones particulares (por ejemplo, durante la visita de una persona externa a la clase).

Las reglas y los procedimientos servirán a toda la clase, por consiguiente, también a José, para adquirir también competencias sociales, relacionales y comunicativas y para sentirse verdaderamente parte de la misma comunidad.

Respecto a las relaciones, los docentes deciden adoptar estrategias de *peer tutoring*, de ayuda y aprendizaje recíproco entre pares. De este modo se quiere promover las relaciones entre pares y el desarrollo de competencias relacionales que motiven y apoyen el aprendizaje. Los docentes formarán las parejas de pares que deberán trabajar juntos, proponiendo actividades específicas a realizar en parejas: las actividades serán relativas a la corrección de tareas (intercambio de cuadernos mientras el docente corrige las tareas), de entrevista de pareja (los alumnos se entrevistan recíprocamente siguiendo un esquema preparado por el docente), o una actividad propuesta por Kagan llamada "*think - pair - share*" (piensa, copia, comparte). Cada Alumno piensa individualmente la respuesta a una pregunta/problema puesto por el docente; en pareja se comparan las respuestas individuales y se discute; se puede llegar a una respuesta compartida por ambos miembros que tenga en cuenta las contribuciones de cada uno; un miembro de la pareja, llamado casualmente (responsabilidad individual), comparte con toda la clase la respuesta elaborada. De este modo, José estará siempre involucrado y creará una relación significativa con muchos de sus compañeros de clase, aprendiendo a asumirse la responsabilidad de sus acciones y sintiéndose motivado al aprendizaje

En fin, los docentes deciden de encontrar un modo de apoyar a José en el desarrollo de las tareas en casa: por eso señalan el alumno a un servicio gratuito de ayuda en las tareas presente en el territorio, en gestión a jóvenes voluntarios, y de forma paralela, señalan a la familia de José la importancia de hacer participar el niño a estas actividades con regularidad. Por este motivo suscriben un pacto de responsabilidad con la familia, el servicio y José, en el cual las partes se comprometen a la frecuencia y a la participación activa (señalando a la escuela si algo no funciona o si una de las partes falta al pacto).

La segunda compilación será útil para verificar cómo proceden estas intervenciones y cómo planificar las sucesivas, verificando de haber cumplido efectivamente lo planificado y monitoreando los cambios.

Ejemplo 2 de Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados compilada (primera compilación)

Datos generales del alumno o alumna a observar:

| | |
|-----------------------|------------------------|
| Año escolar | 2021 |
| Grado | Primario, tercer grado |
| Alumno-a | María |
| Centro Escolar | |

Ámbito relacional / comportamientos

Marcar la celda relativa a la frecuencia de los diferentes episodios. A= Ausencia de episo-

dios B= Episodios ocasionales C= Episodios frecuentes (1 vez por semana) D= Episodios diarios (1 vez al día) E= Episodios diarios repetidos (más de una vez al día).

| | | | A | B | C | D | E |
|----|--|---------|---|---|---|---|---|
| 1 | Muestra actitudes de bullying o amenazantes | Primera | | | | X | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 2 | Se enfrenta a las y los docentes cuando hace observaciones sobre su comportamiento | Primera | | | | | X |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 3 | No establece buenas relaciones con sus compañeros | Primera | | | | | X |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 4 | Es poco aceptado/buscado por sus compañeros en actividades escolares | Primera | | | | | X |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 5 | Es poco aceptado/buscado por sus compañeros en actividades de juego | Primera | | | | | X |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 6 | Tiende a mentir, engañar | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 7 | Transgrede las reglas establecidas | Primera | | | | X | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 8 | Muestra reacciones agresivas con sus compañeros | Primera | | | | X | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 9 | Se aísla por largos ratos | Primera | | | | | X |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 10 | Distrae a sus compañeros | Primera | | X | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 11 | Se deja distraer por sus compañeros | Primera | | | | | X |

| | | | | | | | |
|----|--|---------|---|---|---|---|---|
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 12 | Destruye objetos y/o comete actos vandálicos | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 13 | Se daña a sí mismo | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 14 | Se apropia de objetos que no le pertenecen | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 15 | Se niega a colaborar | Primera | | | | | X |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 16 | Llega tarde a la escuela | Primera | | X | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 17 | Hace muchas ausencias | Primera | | | | X | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 18 | Es responsable de episodios de violencia grave | Primera | | X | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 19 | Tiene actitudes inusuales/raras | Primera | | | X | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |
| 20 | Se queda dormido en la clase | Primera | X | | | | |
| | | Segunda | | | | | |
| | | Tercera | | | | | |

Área del desarrollo

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | | A | B | C | D |
|----|--|---------|---|---|---|---|
| 21 | En muchas actividades demuestra estar ausente mentalmente/perderse | Primera | | | | X |

| | | | | | | |
|----|--|---------|---|--|--|---|
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 22 | Tiene dificultad de comprensión verbal | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 23 | Tiene dificultad de comprensión escrita | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 24 | Presenta dificultades en la lectura: lectura lenta pero correcta | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 25 | Presenta dificultades en la lectura: lectura lenta e incorrecta | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 26 | Presenta disgrafia | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 27 | No se expresa verbalmente | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 28 | Habla todo el tiempo | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 29 | ¿Tiene retraso en el lenguaje? | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 30 | Balbucea | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 31 | Se expresa con oraciones poco claras/ estructuradas | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 32 | Pierde rápidamente la atención | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 33 | Le cuesta comprender las reglas | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|---------|---|--|---|---|
| | | Tercera | | | | |
| 34 | Le cuesta concentrarse | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 35 | Tiene dificultades lógicas/matemáticas | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 36 | Tiene dificultades en aprender de memoria | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 37 | ¿Tiene dificultades de aprendizaje en muchas materias? | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 38 | Presenta cambios de humor repentinos y significativos | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 39 | Presenta malestares físicos (Presenta enfermedades respiratorias) | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |

Ámbito socioemocional

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | A | B | C | D |
|----|---|---|---|---|---|
| 40 | Atribuye sus propios éxitos/fracasos a causas externas (a los docentes, a las tareas ...) (madre no sabe leer) | X | | X | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 41 | Atribuye sus propios éxitos/fracasos a causas internas (escaso esfuerzo personal, falta de atención, escaso estudio personal) | X | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| 42 | Le cuesta expresarse frente al grupo | | | | X |
| | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|---------|---|---|---|---|
| | | Tercera | | | | |
| 43 | Tiende a culparse a sí mismo | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 44 | Renuncia a las primeras dificultades | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 45 | Cuenta con escasa autonomía personal en la gestión de las actividades escolares | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 46 | Les cuesta organizar su espacio y el tiempo | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 47 | Tiene dificultades de coordinación motora gruesa | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 48 | Tiene dificultades de coordinación motora fina | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 49 | No cuida los objetos | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 50 | Tiende a aislarse en las actividades escolares | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 51 | Tiende a aislarse en las actividades de juego | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 52 | Es exhibicionista con su sexualidad | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |

Ámbito ambiental/contextual

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | | A | B | C | D |
|----|--|---------|---|---|---|---|
| 53 | Se viste de manera no apropiada a la edad y/o clima | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 54 | Escasa higiene personal | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 55 | Presenta señas físicas de maltrato | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 56 | No cuenta con útiles escolares o no son suficientes | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 57 | No hace las tareas | Primera | | | | X |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 58 | Tiene una familia problemática | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 59 | Es objeto de prejuicios o discriminación/hostilidad cultural | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 60 | Pone en acto prejuicios o discriminación/hostilidad cultural | Primera | X | | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| 61 | Tiene dificultades socioeconómicas | Primera | | X | | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |
| | Dificultades de comunicación con la familia * | Primera | | | X | |
| | | Segunda | | | | |
| | | Tercera | | | | |

| | | | | | |
|--|---------|--|--|--|--|
| (* especificar: 1º compilación) No fue posible encontrar la familia de la alumna: la niña vive con la abuela, los padres emigraron a los Estados Unidos. La abuela no está en grado de seguir la alumna con las tareas escolares, se preocupa de las necesidades primarias de la nieta, pero no logra "controlarla" en el recorrido escolar (no participa a los encuentros previstos, no responde al teléfono, se limita a leer y firmar las comunicaciones escuela-familia). | | | | | |
| (* especificar: 2º compilación) | | | | | |
| (* especificar: 3º compilación) | | | | | |
| Dificultades de comunicación con otras organizaciones/instituciones que se hacen cargo del alumno/a (servicios sociales, ONGs...) ** | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| (* especificar: 1º compilación) No están presentes otras organizaciones. | | | | | |
| (* especificar: 2º compilación) | | | | | |
| (* especificar: 3º compilación) | | | | | |

PARTE 2º - Ficha para relevar puntos de fuerza del alumno/a y del grupo clase que hay que tomar en cuenta/apalancar.

| | | |
|---|----------------|----------------|
| Materias favoritas | | |
| 1º compilación Artística | 2º compilación | 3º compilación |
| Estrategias didácticas que han funcionado | | |
| 1º compilación Enseñar a través del juego | 2º compilación | 3º compilación |
| Materias en las que obtiene buenos resultados | | |
| 1º compilación Artística | 2º compilación | 3º compilación |
| Actividades favoritas | | |
| 1º compilación Dibujar y pintar | 2º compilación | 3º compilación |
| Actividades en las que obtiene buenos resultados | | |
| 1º compilación pintar | 2º compilación | 3º compilación |
| Deseos/necesidades no expresadas | | |
| 1º compilación | 2º compilación | 3º compilación |
| Hobbies, pasiones, actividades extraescolares | | |
| 1º compilación Bailar | 2º compilación | 3º compilación |

Presencia de una compañera/o y/o de un grupo de compañeras/os que facilitan el trabajo en las actividades relacionadas con el aprendizaje disciplinar.

1º compilación

La alumna no parece interesada en el grupo y le cuesta trabajar en clase junto a los demás.

2º compilación

3º compilación

Presencia de una compañera/o y/o de un grupo de compañeras/os que facilitan el trabajo en las actividades extracurriculares.

1º compilación

Tiene una buena relación con Lucia, una compañera de escuela que también es su vecina de casa, con la cual pasa el recreo, y a quien seguido, en la vida de la clase, parece buscar con la mirada, sobre todo cuando el docente divide la clase en grupos (pide de poder trabajar con ella).

2º compilación

3º compilación

Comentario a la ficha compilada

Estamos al inicio de la clase tercera, después de un año de cierre de la escuela a causa del Covid-19. Hasta que la escuela estuvo abierta, María siempre se mostró como una niña gentil, atenta y muy educada: tenía buenas relaciones con muchas compañeras y compañeros de clase, prefiriendo el pequeño grupo. Con el cierre de la escuela, fue difícil mantener una relación con María, porque en casa no tenía modo de seguir las clases online y era complejo hacerle llegar las lecciones y las tareas a desarrollar. De las informaciones que logramos obtener, parece que la alumna haya pasado la mayor parte del tiempo en casa con su abuela viendo la televisión, frecuentando raramente sus coetáneos, a parte Lucía, la compañera de escuela su vecina de casa, con la cual de vez en cuando se vio y que le dio algunas actividades escolares. Su retraso cognitivo es muy muy evidente y María se da cuenta de eso: por este motivo le cuesta seguir las lecciones, no ha adquirido aún un método de estudio y a veces se enoja en clases y se avergüenza de no ser capaz de desarrollar actividades simples. De hecho, la alumna parece enojada y frustrada por su condición y consideramos que esto haya sido el motivo principal que la lleva a aislarse y a distraerse durante las clases, como si creyera no ser capaz y no poder recuperar más. Fundamentalmente, las problemáticas de esta alumna tienen que ver con el retraso cognitivo, la motivación y el sentido de autosuficiencia y las relaciones con los compañeros.

Los docentes están conscientes que un año de cierre de las escuelas ha incidido mucho en las relaciones en clase, y antes que todo, deciden promover el desarrollo de las competencias sociales y relacionales de toda la clase para hacer crecer el conocimiento, el sentido de pertenencia y la confianza entre compañeros de escuela. Deciden involucrar a los alumnos en la búsqueda de un logo que sea representativo de todo el grupo (que será diseñado con la contribución de todos) e inventan una canción para evidenciar las características positivas de la clase y para valorizar las competencias. A medida que el año escolar procede, se enriquecerá la canción con nuevas estrofas que relaten los acontecimientos más importantes de la clase y que documentarán los resultados alcanzados. El logo y la canción, se volverán la característica distintiva de la clase y reforzarán el sentido de pertenencia y el recorrido común de crecimiento. Además, los docentes propondrán algunos juegos de

confianza durante las actividades de educación motora como por ejemplo:

-Guiar un/a compañero/a vendado/a en un determinado recorrido;

-En círculo, sostener a un/a compañero/a que se mueve en su interior;

-El juego de la Serpiente: el grupo se dispone en fila india y cada uno toma a su compañero de adelante por los hombros. Todos, excepto el primero, cierran los ojos y se dejan guiar por él sin hablar.

Al finalizar estos juegos, es siempre importante hacer un momento de discusión sobre cómo se sintieron, qué se aprendió, etc. Estos juegos ayudan a desarrollar la colaboración entre compañeros, el respeto recíproco, el compromiso: para María resultarán fundamentales para adquirir confianza en sí misma y para entrar en relación con la clase.

Los docentes deciden además, de valorizar a María al interno de la clase a partir de lo que sabe hacer: dado que la alumna es muy buena dibujando, será valorada esta competencia y María acompañará los compañeros y compañeras con mayor dificultad en educación artística, según un enfoque de *peer education*. De este modo, esos mismos compañeros podrán apoyar a María en otras disciplinas escolares sin que la alumna se sienta mortificada. Otro aspecto que será valorado (pero que se hipotetiza en la segunda parte del año escolar) es el de la danza: María ama mucho bailar y los docentes quisieran involucrar a la clase en una dramatización que comprenda actuación, danza, música y canto, para valorar las habilidades de todos (y entonces, baile, en el caso de María). Si la clase logrará madurar en las competencias sociales y relacionales, se podrá proceder con este proyecto didáctico.

Por cuánto concierne la recuperación cognitiva de María, los docentes deciden de proponer en clase actividades más sencillas para la alumna, con una dificultad que aumenta con el tiempo, en la medida que recupere la formación y la consolide: se decide, además, de pedir la ayuda de la familia de Lucía para el desarrollo de las tareas por la tarde y para apoyar la abuela de María con los compromisos y los vencimientos escolares. Mientras tanto, la escuela busca una asociación que ofrezca ayuda a los estudiantes con las tareas y que pueda apoyar a María.

La importancia de enfoque inclusivo a la comunicación escuela familia mediada por tecnología

De Alessandro Soriani³

Las tecnologías al interno del debate científico

La difusión de las tecnologías y de los medios digitales es un hecho con el cual el sistema escolar debe enfrentarse cotidianamente, y con él, las familias que lo forman. Al lado de una amplia gama de potencialidad, una tal difusión ofrece una gran cantidad de elementos a los cuales hay que dar una mayor atención. El impacto de la introducción de las tecnologías en los contextos escolares se articula en varios de sus dimensiones: desde las influencias de la innovación didáctica (Ferrari, 2017; Guerra, 2010; Pacetti, 2013a), a los tropiezos que los medios digitales presentan como fuente de distracción (Goleman, 2014); desde las perspectivas que las TIC abren promoviendo la inclusión (Pacetti, 2013b), a los riesgos que las mismas traen consigo ligadas a formas de discriminación, hatespeech (discursos de odio) online y cyberbullying (ciberacoso); desde las influencias sobre las capacidades cognitivas de los estudiantes (Carr, 2010; Prensky, 2012; Spitzer, 2013), a las formas de alfabetización a los media para poder usarlos en modo crítico y responsable (Hobbs, 2016; Ito et al., 2010).

Un aspecto aún poco explorado por la literatura está representado por las influencias y las posibles caídas de las tecnologías en el plano socio-relacional. Aún si desde hace tiempo los estudios pertenecientes a la categoría de la Computer Mediated Communication (CMC, comunicación virtual) han dado, inclusive en los contextos educativos, una pista de investigación de las dinámicas comunicativas a través de instrumentos digitales, es necesario aclarar que la mayor parte de los estudios contempla en sus discurso el análisis de medios digitales “tradicionales” cuales email, mailing list, forum o wiki (Bouhnik & Deshen, 2014; Cifuentes & Lents, 2011; Doering, Cynthia, George, & Nichols-Besel, 2008; Smit & Goede, 2012; Sweeny, 2010). El motivo de esta parcialidad es dado sobre todo por el periodo en el cual la CMC se desarrolló, mucho antes del advenimiento de los smartphones y social network, y también por dificultades metodológicas que los nuevos contextos digitales conllevan, las investigaciones que se ocupan de las nuevas formas de comunicación iniciadas por los social network lo hacen en contextos lejanos respecto a aquellos de la escuela (Jenkins, Ito, & boyd, 2016; Turkle, 2016).

La difusión de los dispositivos portátiles en la vida de las personas (desde jóvenes hasta los más ancianos) obviamente ha modificado, por no decir que ha profundamente cambiado, no solo el modo con el cual los individuos se informan, estudian, aprenden, se entretienen o expresan su creatividad, sino que también las modalidades, los tiempos y los espacios en los cuales los mismos sujetos comunican, colaboran, discuten y establecen relaciones (Caron & Caronia, 2007; Thompson, 1995).

Si colocamos este cuadro en el marco del mundo escolar, se pueden reconocer elementos que presentaban ya una profunda complejidad, y que con la introducción de las tecnologías, han enriquecido sus horizontes de oportunidad y desafíos educativos. Se hace referencia en particular, a las dinámicas relacionales que tienen que ver con alumnos, docentes y padres, y de cómo éstas sean ulteriormente complicadas a causa del constante acceso, por parte de los usuarios, a la oportunidad de comunicar a través de nuevos canales (mensajes, llamadas, e-mail, audio mensajes, imágenes, vídeos y otras modalidades puestas a disposición por los actuales social network).

3 Alessandro Soriani es doctorando en investigación de Didáctica y Pedagogía especial en el Departamento de Ciencia de la Educación “G.M.Bertin” de la Universidad de Bolonia.

La comunicación escuela familia mediada por tecnología

Después del cierre necesario a causa de la pandemia, los institutos escolares de todo el mundo se vieron en condición de usar las tecnologías como único y privilegiado instrumento, para comunicarse con las familias y los estudiantes. Estos cambios han puesto en evidencia, además de una serie de factores que han traído beneficios, numerosas dificultades y complicaciones - ya presentes desde antes - que a través del contacto humano en la escuela y de la relación cara a cara, estaban más o menos bajo control: se hace referencia, en particular, a la dificultad de algunos docente y de algunos padres a mantener contacto con las familias menos favorecidas en términos de acceso a las tecnologías, o de gestión de los espacios y de los dispositivos.

Los equilibrios comunicativos entre escuela y familia siempre han sido, también antes de la situación de emergencia causada por la pandemia, un argumento muy delicado. No obstante, muchos institutos se hayan equipado bien durante el curso de estos años, implementando sistemas de comunicación con las familias a través de sitios oficiales, correo electrónico institucional, mensajería electrónica o trámite llamada telefónica directa, soluciones como el cuaderno de comunicados - a firmarse - o el encuentro fuera del portón, se mantienen como las modalidades preferidas y consideradas entre las más auténticas y eficaces. Y aun así, los contextos comunicativos no se terminan aquí: social network, chat de grupo y mensajes privados intercambiados entre padres, docentes y hasta entre estudiantes, contribuyen a expandir los límites de este campo de reflexión.

En este contexto, las tecnologías se han insertado como un “tercer” espacio (Gutiérrez, Mendoza, & Paguyo, 2012; Rivoltella & Rossi, 2019) donde se da lugar a formas comunicativas de carácter interrogativo e híbrido, entre - en algunos caso - oficial y extraoficial: un espacio en el cual los límites entre lo que es oficial y lo que no lo es, son indefinidos al menos cuanto el carácter del tipo de comunicación que pueden acoger.

Vale la pena, a tal propósito, decir algunas palabras para aclarar mejor la complejidad y la variedad de estas situaciones. Las escuelas ponen a disposición, de manera oficial, contextos digitales comunicativos, como por ejemplo:

- plataforma online del registro electrónico, a la cual los padres pueden acceder con una contraseña propia;
- correos electrónicos institucionales a disposición de estudiantes y docentes;
- plataformas LCMS (Sistema de Gestión de Contenidos de Aprendizaje-LCMS, *Learning Content Management System*, en inglés) que permiten didáctica a distancia (como Google Classroom, Edmodo o Moodle);
- suite online para el trabajo y la comunicación al interno de la clase (como Google Drive u Office 365).

Pero los actores del mundo escolar no usan solamente estos espacios. Existe una pléthora de otros instrumentos no oficiales, los cuales son usados espontáneamente por los estudiantes, padres y docentes, para sus intercambios comunicativos habituales, como por ejemplo:

- mensajes a direcciones de correo electrónico privado;
- mensajes a través de los servicios de Instant Messaging (como WhatsApp, Instagram, Facebook, etc...);

- grupos de chat o de discusión en los social network.

Al interno de estas dos tipologías de contextos digitales, pueden surgir dinámicas que se colocan en una amplia variedad de matices entre dos polaridades: formales - es decir, concernientes a asuntos estrechamente escolares - e informales - concernientes otros aspectos de discusión (Soriani, 2019).



Los contextos digitales oficiales pueden, por lo tanto, acoger dinámicas comunicativas formales e informales. Lo mismo vale para los contextos digitales no oficiales, los cuales pueden ser fácilmente teatro de dinámicas comunicativas formales o informales. Esta complejidad da lugar a una serie de situaciones híbridas y de difícil clasificación, pero que al mismo tiempo, merecen una atención particular.

Las problemáticas surgidas de la emergencia: una brecha digital "relacional"

El término brecha digital, nacido originariamente para dar un nombre a la diferencia que existe entre quien tiene y quien no tiene acceso a las tecnologías digitales, se expandió comprendiendo toda forma de discriminación o de «desigualdad, barrera, limitación existente al acceso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación» (Zanetti, 2010, p. 59). Las causas de esta problemática, tan compleja en su totalidad, no se refieren solamente a la simple posibilidad o imposibilidad de acceso a los dispositivos, sino que a «un sistema de desigualdad de naturaleza social» (ibid., p.61).

Como decir que la fuente principal de una no-relación con la tecnología - no-relación que causa una brecha, una no-comunicación - no es la tecnología misma, sino que el nivel de mediación, de participación e inclusión que se crea alrededor de la experiencia de uso sobre aquella de la tecnología. Experiencia que ve en la relación entre la familia y la escuela, y entre las mismas familias con otras, el nudo principal.

No solo una brecha digital causada por la falta de acceso a las tecnologías, a una conexión o por la poca competencia en el uso, sino que una brecha digital "relacional", cuyas causas y efectos están estrechamente conectados a una falta de acceso a una red de relaciones significativas, importantísimas para la escuela.

Como mencionado, son dos en particular, los elementos que limitan en manera específica la participación a la didáctica a distancia de sus hijos: el primero concierne dificultades técnicas y logísticas, el segundo en cambio, tiene que ver con carencias en materia de competencia digital. La carencia de competencias digitales de parte de los padres se traduce en una dificultad objetiva en el monitorear las actividades propuestas a los propios hijos por parte de los docentes: esto implica que no pueda acceder al sitio escolar para consultar las eventuales actualizaciones, que puede ser la causa, en familia, de una pobre participación del joven o del niño. Por dificultades técnicas y logísticas se entienden factores como la posesión de suficientes dispositivos para permitir a todos los miembros de la familia poder conectarse de manera autónoma o la posibilidad de acceder a una red internet de alto rendimiento. De hecho, no todas las familias disponen de una conexión Wi-Fi con contrato a precio fijo: algunos estudiantes, especialmente aquellos que vienen de familias en condiciones económicas desfavorecidas, están obligados a conectarse a través de redes móviles, con evidentes límites de calidad y tiempo.

Paralelamente, no hay que subestimar las acciones que la escuela pone en acto para comunicarse con las familias. La comunicación es un aspecto que se suele pasar por alto, relegado a comunicaciones oficiales dadas a través de medios en parte digitales (registro electrónico, correo electrónico, sitios escolares, pero también cuadernos de comunicado que los padres firman), seguido reflejadas, y pasadas de boca a boca a través de medios no oficiales (llamadas, mensajes entre padres, etc.).

La carencia de protocolos comunicativos que regulen la comunicación y la difusión de información entre representantes de clase y otros padres es un problema: la ausencia de este tipo de soporte por parte de la escuela se traduce en una comunicación padres-padres, que si bien son fuente de cercanía y apoyo mutuo (¡algo que no se debe subestimar!), termina por descargar gran parte del trabajo sobre los representantes, volviéndose, a parte la evidente sobrecarga, en formas de organización comunicacional muy diferentes entre ellas. Si, por ejemplo, en el caso de una clase con padres muy unidos, puede ser un elemento de fuerza y de mayor cohesión, si hubiese padres menos participativos o menos involucrados en la comunidad, se volvería inmediatamente en un ulterior factor de exclusión.

¿Cuáles cuidados se pueden adoptar?

Alcanzar un buen nivel de comunicación escuela-familia a través de los instrumentos digitales, en un momento de emergencia como el que hemos vivido (y hagámoslo presente, como el que se presentará al momento de regresar a la escuela) debe ser la prioridad hacia la cual las escuelas y los docentes deberán concentrarse. Adaptar un acercamiento holístico, inclusivo, que considere las tecnologías no solamente como instrumento, sino que como ambiente, es de primordial importancia. Ambientes donde los estudiantes estudian, se comunican, pasan su tiempo, aprenden, se forman, se divierten, discuten, pelean... ambientes que las familias deben poder frecuentar fácilmente, proactivamente y de manera equitativa. Un cambio de paradigma es necesario.

La escuela por sí sola no puede lograrlo: la acción debe ser llevada adelante junto a la comunidad. Si el tejido comunitario alrededor de la escuela es inclusivo, abierto a la diversidad, listo a la ayuda y al apoyo, entonces este tipo de problema será, probablemente, más fácil de resolver. El tema de la educación al uso de las tecnologías es crucial: se trata de implementar itinerarios de formación para padres y docentes que prevean reflexiones sobre el uso de la tecnología, en los procesos comunicativos y en los de monitoreo de las actividades escolares de los estudiantes por parte de los padres. Itinerarios inclusivos que, y esto es necesario, sean planificados para poder incluir sobre todo a las familias más difíciles de alcanzar, que son las que a menudo necesitan mayor ayuda.

Lo que la escuela y los docentes pueden hacer es poner atención en la creación de condi-

ciones para que esta inclusión pueda acontecer, dando atención a algunas estrategias que sugerimos a continuación:

- Organizar ocasiones de formación e intercambio para padres y docentes sobre los temas más importantes de la comunidad, como por ejemplo, formación sobre las Competencias Digitales o sobre la importancia de la Educación a la Ciudadanía Digital;
- Formalizar con claridad los protocolos comunicativos entre escuela y padres, y entre estos y otros padres. Contemplando (si la necesidad lo impone) también canales comunicativos no formales pero que pueden facilitar aún más su participación.
- involucrar a los padres en la co-construcción de tales reglamentos y protocolos comunicativos encontrando, sucesivamente, las justas modalidades para comunicarlos.
- enfatizar, en fin, la importancia de una idea de tecnología que sea “acogedora” o sea, en grado de conducir e influenciar las relaciones.

Bibliografía

Bouhnik, D., & Dshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231.

Caron, A. H., & Caronia, L. (2007). *Moving cultures: Mobile communication in everyday life*. *Social Science Computer Review*.

Carr, N. G. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton Company.

Cifuentes, O. E., & Lents, N. H. (2011). Increasing student-teacher interactions at an urban commuter campus through instant messaging and online office hours. *Electronic Journal of Science Education*, 14(1).

Doering, A., Cynthia, L., George, V., & Nichols-Besel, K. (2008). Preservice teachers' perceptions of instant messaging in two educational contexts. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 5-12.

Ferrari, L. (2017). *Il digitale a scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Guerra, L. (2010). Educación e tecnologías: per un modello didattico problematico. In *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (pp. 9-33). Edizioni Junior.

Gutiérrez, K., Mendoza, E., & Paguyo, C. (2012). Third space and sociocritical literacy. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 2160-2162). Los Angeles: Sage.

Hobbs, R. (2016). *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*. (R. Hobbs, Ed.). Philadelphia: Temple University Press.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., ... Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around and Geeking Around*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Jenkins, H., Ito, M., & boyd, danah. (2016). *Participatory culture in a networked era : a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press.

Pacetti, E. (2013a). Le nuove tecnologie per la mediazione didattica. In E. T. Emmer & C. M. Evertson (Eds.), *Didattica e gestione della classe. Creare un ambiente di apprendimento efficace nella scuola secondaria* (Edizione i). Torino: Pearson Italia.

Pacetti, E. (2013b). Teaching innovation and ICT: qualifying the educational experience. In P. M. Pumulia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop, & L. Guerra (Eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements (2 Volumes)*. Hershey PA: IGI Global.

Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom. From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*.

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds.). (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano, Torino: Pearson Italia.

Smit, I., & Goede, R. (2012). WhatsApp with BlackBerry; can Messengers be MXit? A philosophical approach to evaluate social networking sites. In the 14th *Annual Conference on World Wide Web applications (WWW)*. Cape Peninsula University of Technology.

Soriani, A. (2019). *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima di classe*. Milano: FrancoAngeli.

Spitzer, M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. (Trad. Ita). Milano: Corbaccio.

Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130.

Thompson, J. B. (1995). *The media and modernity: a social theory of the media. The media and modernity A social theory of the media*. <https://doi.org/10.2307/591933>

Turkle, S. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin group USA.

Zanetti, F. (2010). Nuove tecnologie e disuguaglianze digitali. Processi di inclusione ed esclusione nella rete. In L. Guerra (Ed.), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica* (pp. 57-70). Parma: Edizioni Junior.

Ficha de observación para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados

Ficha de observación

Para identificar alumnos con dificultades o déficit diagnosticados

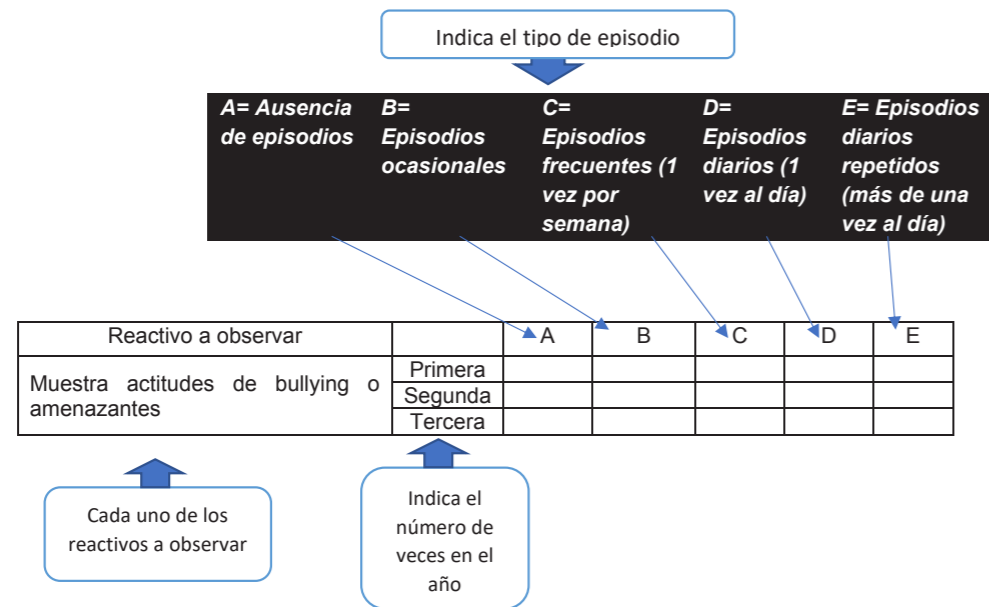
Esta ficha tiene un enfoque "evolutivo" y prevé una compilación en tres momentos con cierta distancia de tiempo, para poder registrar el recorrido del alumno o alumna en el transcurso del año escolar. El primer llenado se recomienda hacerlo al comienzo del año escolar (en el primer mes), el segundo a la mitad del año escolar, el tercer llenado a finales del año escolar, es por ello que está enumerado en 1, 2 y 3, uno para cada momento.

Esta ficha de observación, se divide en dos partes, en la primera se observará: el ámbito relacional, el área de desarrollo, el ámbito socioemocional. En la segunda mitad de la ficha se observarán los puntos de fuerza del alumno/a y del grupo clase que hay que tomar en cuenta/apalancar.

Indicaciones de llenado de la ficha de observación:

Encontrarás cada uno de los ámbitos, y deberás marcar en la celda la frecuencia de los diferentes episodios, estas celdas están diseñadas de la siguiente manera:

Significado de cada una de las celdas:



Ahora que estás listos/as, empecemos a completar

Datos generales del alumno o alumna a observar:

| | |
|----------------|--|
| Año escolar: | |
| Grado: | |
| Alumno/a: | |
| Centro escolar | |

Ámbito relacional / comportamientos

Marcar la celda relativa a la frecuencia de los diferentes episodios.

- A= Ausencia de episodios
- B= Episodios ocasionales
- C= Episodios frecuentes (1 vez por semana)
- D= Episodios diarios (1 vez al día)
- E= Episodios diarios repetidos (más de una vez al día)

| Reactivo a observar | | A | B | C | D | E |
|--|---------|---|---|---|---|---|
| Muestra actitudes de bullying o amenazantes | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Se enfrenta a las y los docentes cuando hace observaciones sobre su comportamiento | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| No establece buenas relaciones con sus compañeros | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Es poco aceptado/buscado por sus compañeros en actividades escolares | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Es poco aceptado/buscado por sus compañeros en actividades de juego | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Tiende a mentir, engañar | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Transgrede las reglas establecidas | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Muestra reacciones agresivas con sus compañeros | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Se aísla por largos ratos | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Distrae sus compañeros | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Se deja distraer por sus compañeros | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Destruye objetos y/o comete actos vandálicos | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |

| | | | | | | |
|--|---------|---|---|---|---|---|
| Se daña a si mismo | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| | | A | B | C | D | E |
| Se apropia de objetos que no le pertenecen | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Se niega a colaborar | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Llega tarde a la escuela | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Hace muchas ausencias | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Es responsable de episodios de violencia | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Tiene actitudes inusuales/raras | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |
| Se queda dormido en la clase | Primera | | | | | |
| | Segunda | | | | | |
| | Tercera | | | | | |

Área del desarrollo

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | | | | |
|--|---------|---|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| En muchas actividades demuestra ser ausente mentalmente/perderse | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiene dificultad de comprensión verbal | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiene dificultad de comprensión escrita | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Presenta dificultades en la lectura: lectura lenta pero correcta | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Presenta dificultades en la lectura: lectura lenta e incorrecta | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Presenta disgrafía | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| No se expresa verbalmente | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Habla todo el tiempo | Primera | | | | |

| | | | | | |
|--|---------|---|---|---|---|
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| ¿Tiene retraso en el lenguaje? | Primera | X | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| | | A | B | C | D |
| Balbucea | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Se expresa con oraciones poco claras/estructuradas | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Pierde rápidamente la atención | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Le cuesta comprender las reglas | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Le cuesta concentrarse | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiene dificultades lógicas/matemáticas | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiene dificultades en aprender de memoria | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| ¿Tiene dificultades de aprendizaje en muchas materias? | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Presenta cambios de humor repentinos y significativos | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Presenta malestares físicos | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |

Ámbito socio-emocional

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | | | | |
|---|---------|---|---|---|---|
| | | A | B | C | D |
| Atribuye sus propios éxitos/fracasos a causas externas (a los docentes, a las tareas ...) (madre no sabe leer) | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Atribuye sus propios éxitos/fracasos a causas internas (escaso esfuerzo personal, falta de atención, escaso estudio personal) | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Le cuesta expresarse frente al grupo | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiende a culparse a sí mismo | Primera | | | | |

| | | | | | |
|---|---------|--|--|--|--|
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Renuncia a las primeras dificultades | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| Cuenta con escasa autonomía personal en la gestión de las actividades escolares | Tercera | | | | |
| | Primera | | | | |
| Les cuesta organizar su espacio y el tiempo | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiene dificultades de coordinación motora gruesa | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| Tiene dificultades de coordinación motora fina | Tercera | | | | |
| | Primera | | | | |
| No cuida los objetos | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiende a aislarse en las actividades escolares | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| Tiende a aislarse en las actividades de juego | Tercera | | | | |
| | Primera | | | | |
| Es exhibicionista con su sexualidad (La mayoría de cosas las sexualiza) | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |

Ámbito ambiental/contextual

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= fenómeno no presente

B= fenómeno poco intenso

C= fenómeno muy intenso

D= fenómeno con una intensidad grave/problemática

| | | A | B | C | D |
|---|---------|---|---|---|---|
| Se viste de manera no apropiada a la edad y/o clima | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Escasa higiene personal | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Presenta señas físicas de maltrato | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| No cuenta con útiles escolares o no son suficientes | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| No hace las tareas | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiene una familia problemática | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |

| | | | | | |
|--|---------|--|--|--|--|
| Es objeto de prejuicios o discriminación/hostilidad cultural | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Pone en acto prejuicios o discriminación/hostilidad cultural | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Tiene dificultades socio-económicas | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| Entornos aberrantes | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |

En la siguiente tabla, especifica la comunicación con la familia del alumno o alumna

Marcar la celda relativa a la intensidad de las situaciones presentadas

A= Excelente comunicación

B= Existe buena comunicación

C= Existe poca comunicación

D= No hay comunicación

| | | A | B | C | D |
|---|---------|---|---|---|---|
| Dificultades de comunicación con la familia * | Primera | | | | |
| | Segunda | | | | |
| | Tercera | | | | |
| (Explique el hallazgo en la 1° compilación) | | | | | |
| (Explique el hallazgo en la 2° compilación) | | | | | |
| (Explique el hallazgo en la 3° compilación) | | | | | |
| Dificultades de comunicación con otras organizaciones/instituciones que se hacen cargo del alumno/a (servicios sociales, ONG...) ** | 1 | | | | |
| | 2 | | | | |
| | 3 | | | | |
| (Explique el hallazgo en la 1° compilación) | | | | | |
| (Explique el hallazgo en la 2° compilación) | | | | | |
| (Explique el hallazgo en la 3° compilación) | | | | | |

PARTE 2° - FICHA DE OBSERVACIÓN

Para relevar puntos de fuerza del alumno/a y del grupo clase que hay que tomar en cuenta/apalancar.

Indicaciones: describe los puntos fuerza según el indicador:

| | | |
|---|----------------|----------------|
| Materias favoritas | | |
| 1° compilación | 2° compilación | 3° compilación |
| Estrategias didácticas que han funcionado | | |
| 1° compilación | 2° compilación | 3° compilación |
| Materias en las que obtiene buenos resultados | | |
| 1° compilación | 2° compilación | 3° compilación |
| Actividades favoritas | | |
| 1° compilación | 2° compilación | 3° compilación |
| Actividades en las que obtiene buenos resultados | | |
| 1° compilación | 2° compilación | 3° compilación |
| Deseos/necesidades no expresadas | | |
| 1° compilación | 2° compilación | 3° compilación |
| Hobbies, pasiones, actividades extraescolares | | |
| 1° compilación | 2° compilación | 3° compilación |

Presencia de una compañera/o y/o de un grupo de compañeras/os que facilitan el trabajo en las actividades relacionadas con el aprendizaje disciplinar.

1° compilación

2° compilación

3° compilación

Presencia de una compañera/o y/o de un grupo de compañeras/os que facilitan el trabajo en las actividades extra-curriculares.

1° compilación

2° compilación

3° compilación

Anexo 2

Ficha de observación para los padres

(Nota: esta ficha puede ser utilizada durante el año escolar cuando el docente lo considere oportuno, pero se sugiere su uso durante los primeros meses del inicio de escuela. Se propone una introducción específica relativa a la actividad didáctica a distancia, si se presentaran condiciones prorrogadas de cierre de las escuelas como durante la pandemia da Covid19).

Estimados padres, les pedimos nos ayuden a comprender mejor el desempeño de su hijo/a en el desarrollo de las tareas en casa. Si les fuera posible, observen el comportamiento de su hijo/a y contesten a esta encuesta breve: porque el buen éxito de la didáctica es el fruto de un trabajo constante y apoyo entre alumnos, familias y docentes.

(en alternativa, si la escuela es a distancia):

Estimados padres, en este periodo en que la escuela es a distancia y sus hijos siguen desde casa, les pedimos nos ayuden a comprender mejor la situación que están viviendo. Si les fuese posible, observen el comportamiento de su hijo/a y contesten a esta breve encuesta: porque el buen éxito de la didáctica a distancia es el fruto de un trabajo constante y ayuda entre alumnos, familias, docentes.

Encuesta compilada por

Madre

Padre

Otro adulto de la familia (especificar) _____

Presencia de hermanos/as mayores

Presencia de hermanos / as menores

Hermanos gemelos

Fecha de compilación _____

Cuando su hijo/a hace las tareas (una respuesta por cada renglón):

| | Nunca | Raramente | A veces | A menudo |
|--|-------|-----------|---------|----------|
| Le cuesta concentrarse | | | | |
| Quiere estar solo /a | | | | |
| Se distrae facilmente | | | | |
| Pide ayuda | | | | |
| Es capaz de empezar sola/o | | | | |
| Encuentra excusas para hacer otra cosa | | | | |
| Come y toma | | | | |
| Me enseña el cuaderno | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Se enoja si no logra completar la tarea | | | | |
| Está preocupada/o porque tiene muchas tareas que hacer | | | | |
| Está feliz cuando termina las tareas | | | | |

Generalmente su hijo/a hace las tareas:

por la tarde

por la mañana temprano

por la noche

tarde en la noche

otro (especificar) _____

Completar sólo en presencia de hermanos: ¿la actividad de la tarea es disturbada por la presencia de hermanos/as?

Sì, son un elemento de disturbo

Sì, pero son elementos que favorecen las tareas

No, cada uno es autónomo

otro (especificar) _____

Materias favoritas

Actividades favoritas

¿Cómo pasa el tiempo libre su hijo/a?

¡Muchas gracias por su colaboración!



EducAid

SOCIAL INNOVATION AND INCLUSIVE EDUCATION
FOR INTERNATIONAL COOPERATION



AGENCIA ITALIANA
DE COOPERACIÓN
PARA EL DESARROLLO



ESCUELAS Y COMUNIDADES
INCLUSIVAS

