

Universidad Nacional del Comahue  
Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales  
(Mención en educación ciudadana)

Trabajo integrador final

**La didáctica de las ciencias sociales en la  
formación docente para educación especial:  
reflexiones y propuestas de enseñanza**



**Autora:** Marina Copolechio Morand

**Directora:** Esp. Marisa Daita

**Co-director:** Dr. Miguel Ángel Jara

Febrero 2021

## INDICE

Agradecimientos.....	2
I. Introducción.....	3
II. Origen y justificación del trabajo .....	5
III. Fundamentos teóricos y metodológicos .....	9
III.a. Puntos de partida para pensar la formación docente en educación especial en el contexto actual .....	9
III.b. Las ciencias sociales, su enseñanza y sus sentidos en la formación docente inicial para educación especial .....	17
III.c. ¿Qué didáctica de las ciencias sociales es necesaria en la formación docente de educación especial? .....	22
IV. Desarrollo de la propuesta de enseñanza .....	24
IV.a. Primera parte de la propuesta de enseñanza: El modelo de calidad de vida y la enseñanza de las ciencias sociales.....	27
IV.a.1. Propósitos: .....	27
IV.a.2. Ficha de cátedra: El modelo de calidad de vida y la enseñanza de las ciencias sociales .....	27
IV.a.3. Actividades, consignas y materiales para la enseñanza .....	31
IV.b. Segunda parte de la propuesta de enseñanza: Habilidades sociales y habilidades comunicativas.....	35
IV.b.1. Propósitos: .....	35
IV.b.2. Ficha de Cátedra: Habilidades sociales y habilidades comunicativas.....	35
IV.b.3. Actividades, consignas y materiales para la enseñanza .....	39
IV.c. Tercera parte de la propuesta de enseñanza: Construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial.....	42
IV.c.1. Propósitos .....	42
IV.c.2. Ficha de cátedra: Construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial .....	42
IV.c.3. Actividades, consignas y materiales para la enseñanza.....	47
IV.d Evaluación de la propuesta de enseñanza .....	54
IV. Consideraciones finales .....	56
V. Bibliografía:.....	58
VI. Anexos .....	64
VII.a. Anexo 1 .....	64
VII.b. Anexo 2.....	74
VII.c. Anexo 3 .....	76
VII.d. Anexo 4.....	79
VII.e. Anexo 5.....	85

## Agradecimientos

Este trabajo fue posible por el acompañamiento de muchas personas. Algunas estuvieron presentes en los seminarios, en los viajes y en los intercambios durante la elaboración de este escrito y, otras, lo hicieron de formas diversas. A todas ellas les agradezco enormemente.

En especial quiero agradecer:

A Luca, Romi, Pablo, Vir, Caro y Juan, mis compañeros de este trayecto de formación de posgrado, por los viajes, las risas, las comidas, los debates y, sobre todo, el sostén.

A Marisa, amiga, compañera y directora de este trabajo por su entusiasmo y sus lecturas atentas, siempre acompañadas con devoluciones amorosas, cuidadas y más que pertinentes.

A Miguel, director de la especialización y co-director de mi trabajo, por su insistencia, sus recordatorios, su acompañamiento para que concluyamos este camino y, también, por sus prontas respuestas y prácticas soluciones.

A mis compañeras y amigas del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche y, en particular, a las del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual ya que, definitivamente, sin ellas, este trabajo no hubiera sido posible. En especial agradezco a Gloria, a Rosana y a Mariela por su generosidad, sus aportes, ideas y preguntas y, sobre todo, por su energía y trabajo compartido para hacer de la formación docente en educación especial algo mejor y siempre mejorable.

A mi familia que siempre está ahí, acompañándome en todo lo que hago.

## I. Introducción

El trabajo que se presenta se enmarca en mis estudios de posgrado, en la carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con orientación en educación ciudadana, realizados en la Universidad Nacional del Comahue entre los años 2018 y 2019. Se trata de un trabajo final integrador que articula los contenidos abordados en los seminarios de la especialización con mi experiencia como docente de la materia Ciencias Sociales y su Didáctica en el Profesorado de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual del Instituto de Formación Docente (IFD) de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina, en el cual trabajo hace más de 14 años. Para su desarrollo se ha optado por articular dos de las opciones posibles según la normativa vigente de la especialización: un ejercicio riguroso y sistemáticamente fundamentado sobre un tema específico y una propuesta de enseñanza (UNCO, 2019).

En ese sentido, la intención de este trabajo es doble: reflexionar acerca la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente inicial para educación especial y presentar una propuesta de enseñanza coherente con la perspectiva planteada.

La tesis que sostiene el escrito es que la formación docente en didáctica de las ciencias sociales adquiere particularidades en función del profesorado para el cual se está formando. Esto implica considerar las características del trabajo docente de los profesores<sup>1</sup>, los contextos escolares, los niveles educativos en los que se desempeñarán y los destinatarios de su práctica. Así mismo, se considera que, en el marco de la educación inclusiva, la modalidad de educación especial ofrece aportes para repensar la enseñanza de las ciencias sociales en cualquier nivel y modalidad educativa, como así también en la formación docente.

El trabajo se organiza del siguiente modo. El primer apartado profundiza en el origen y la justificación de esta propuesta. Luego, se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos que permiten comprender las particularidades de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente inicial para educación especial.

La segunda parte del trabajo desarrolla una propuesta de enseñanza de didáctica de las ciencias sociales para quienes se están formando como profesores de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. Ésta pretende avanzar en lo particular y singular de la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales para estos profesorados, por lo que debe ser comprendida como parte de un proyecto más amplio que articula lo común y lo especial, lo general y lo particular.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utiliza el lenguaje inclusivo a partir del uso de la “e” principalmente por dos motivos: porque es el que permite visibilizar la diversidad sexo-genérica y porque es accesible para quienes utilizan lectores de pantalla por estar en situación de discapacidad u otras razones (Theumer, 2018). Asumir que el lenguaje es performativo (Butler, 2008) permite trascender las discusiones que giran en torno a lo correcto, lo aceptado, lo permitido y apostar al carácter cuestionador y retórico del lenguaje inclusivo y la posibilidad que conlleva en miras a la construcción de otros mundos posibles, más justos e igualitarios.

La propuesta de enseñanza retoma tres ejes: el modelo de calidad de vida; las habilidades sociales y las habilidades comunicativas; y la construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial. En este trabajo no se los considera contenidos específicos o desafíos exclusivos de la educación especial sino ejes transversales que se asumen en las propuestas de enseñanza en educación especial y que, en el marco de la educación inclusiva, se constituyen en aportes para la educación en general.

En las propuestas de enseñanza que aquí se presentan, se articulan dichos ejes con finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales propias del enfoque crítico y/o con contenidos de enseñanza escolares del campo de lo social. Para cada caso se presentan propósitos, se incorpora un escrito que, a modo de ficha de cátedra pensada para los estudiantes, desarrolla los aspectos conceptuales del tema y los sentidos de enseñarlos en materias relacionadas con la didáctica de las ciencias sociales de profesorado de educación especial. Además, se detallan actividades, consignas y materiales para la enseñanza, como así también la perspectiva que se asume en relación a la evaluación.

## II. Origen y justificación del trabajo

Este trabajo surge en directa relación con mi experiencia como docente de Ciencias Sociales y su Didáctica en el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual del IFD Bariloche, la cual se ve enriquecida por la formación recibida en la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales. Dado que el trabajo articula experiencia y formación y lo hace de manera situada, es pertinente, retomar algunos elementos que permitan contextualizar y justificar su origen para comprender sus sentidos y alcances.

En el campo de la formación en didáctica, el diseño curricular de dicho profesorado (MEDH, 2015.a) propone, para el primer año de estudios, la materia *Didáctica General*. En el segundo año se incluyen las didácticas específicas: *Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. El cursado simultáneo de estas materias permite el trabajo articulado y el abordaje de temáticas transversales relacionadas con la educación especial y la educación inclusiva. En el tercer año se cursa *Abordajes Pedagógicos Didácticos en Sujetos con Discapacidad Intelectual*. En todos los casos, se trata de asignaturas de duración anual y de tres horas semanales, por lo que resulta complejo abordar en un solo año la enseñanza de un área o disciplina para la modalidad de educación especial que es transversal al sistema educativo, es decir, que está presente en educación inicial, primaria y secundaria, tanto en escuelas especiales como “comunes” y en la cual se trabaja con niños, jóvenes y adultos.

Como docente a cargo de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica me interpela, desde hace tiempo, la necesidad de ahondar en qué tipo de formación en didáctica de las ciencias sociales es prioritaria y necesaria para estos futuros profesionales, para así poder ofrecer propuestas convocantes, situadas y pertinentes para la formación y futura práctica profesional. La escasa producción de estudios rigurosos y sistemáticamente fundamentados acerca de este tema, sumado al compromiso con mi trabajo docente, me ha impulsado a indagar en este campo. Me he formado y profundizado en diversos marcos teóricos, no sólo vinculados a las ciencias sociales y su didáctica, sino también relacionados con la educación, el trabajo docente en general y en la modalidad de educación especial, y con las concepciones acerca de la discapacidad intelectual a nivel social y educativo. Además, he desarrollado experiencias de formación continua y de investigación que me han permitido transitar por diversas instituciones educativas de la localidad de Bariloche, conocer a docentes de distintos niveles y modalidades y a estudiantes con discapacidad intelectual. Así mismo, he trabajado de manera colaborativa con colegas del profesorado de educación especial, principalmente a cargo de las didácticas específicas, buscando enriquecer nuestras propuestas de enseñanza en el marco de la educación inclusiva.

En este trabajo retomo este recorrido y comparto reflexiones acerca de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente inicial para educación especial y una propuesta de enseñanza coherente con la perspectiva planteada.

Enseñar ciencias sociales supone tomar posición respecto de cómo se concibe el objeto de enseñanza, es decir, la realidad social, como así también

respecto de los sentidos que orientan la enseñanza. Para ello es ineludible reflexionar acerca de preguntas tales como: para qué, qué, cómo y con qué enseñar, preguntas que no se pueden responder sin tener presente a quiénes se enseña y dónde.

Cuando se trata de la formación docente inicial, se aborda la enseñanza de las ciencias sociales desde una doble perspectiva que articula lo disciplinar y lo didáctico. Es decir, no sólo se busca que los estudiantes comprendan críticamente la realidad social actual y se conciben como participantes activos capaces de intervenir y producir transformaciones, sino que también, se enseña para que, cuando se reciban como profesores, puedan enseñar ciencias sociales desde una perspectiva crítica, en las instituciones educativas en las cuales trabajen.

Para diseñar las propuestas de enseñanza es imprescindible atender a sus destinatarios y, en el campo de la formación docente, al profesorado específico que se encuentran cursando. Es por ello que, en este campo, la didáctica de las ciencias sociales debe adquirir matices particulares en función de la titulación que obtendrán los estudiantes, de los contextos institucionales, niveles y modalidades educativas en los cuales trabajarán y de los destinatarios de su práctica de enseñanza. En relación a ello, los profesores de educación especial pueden trabajar en escuelas especiales y escuelas “comunes”, en todos los niveles y modalidades educativas, y los destinatarios de su práctica de enseñanza podrán ser niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en las escuelas especiales y, en el marco de la educación inclusiva, el grupo del cual forman parte éstos estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales para educación especial no puede ser la misma que la que reciben estudiantes que se forman para otros profesorados. Sin embargo, tampoco puede ser tan distinta o específica ya que se correría el riesgo de obturar el diálogo y el trabajo articulado con otros actores del campo educativo, imprescindible en el contexto de la educación inclusiva. Para pensar esta formación docente y los desafíos que interpelan a los docentes formadores es interesante retomar los aportes de diversos estudios sobre las características que han asumido los planes de estudio de los profesorados de educación especial, ya que éstos brindan pistas sobre cómo se concibe la formación docente inicial en cada caso.

En relación al contexto español, Antoni Gavaldá y Antoni Santisteban (1998) señalan que las propuestas de formación docente en didáctica de las ciencias sociales en los profesorados de educación especial han oscilado entre una formación generalista y una formación específica. La primera replica en estos profesorados la misma propuesta de enseñanza de las ciencias sociales que se ofrece para otras carreras de formación docente. Es decir, es generalista porque no contempla la especificidad para la cual se forman los docentes. La segunda ahonda en el abordaje de las problemáticas y dificultades de los estudiantes con discapacidad, priorizando un abordaje patológico e individual de la discapacidad y médico rehabilitador en la educación, llevando la formación a un extremo tan específico que no permite el contacto con otros actores educativos y distanciándola de sus aspectos pedagógicos y didácticos.

Particularizando en Argentina, Marta Sipes señala que:

Tradicionalmente la formación de docentes de educación especial entendió que el conocimiento de las diversas patologías clasificadas por la medicina o la psicología de los alumnos, redundaría en un beneficio para la práctica docente cotidiana (Sipes, 2009, p. 2).

Por ello, advierte que hoy en día se requieren otras perspectivas para la formación docente que combinen tareas constructoras y deconstructivas (Sipes, 2011). La tarea constructora es la de dotar a los futuros docentes de los saberes que requerirán para enseñar en las escuelas y la tarea deconstructiva se vincula al intento de quebrar lógicas y conceptualizaciones en torno al trabajo docente en educación especial y a los estudiantes con discapacidad intelectual. Estas representaciones se entran con saberes científicos y cotidianos que, en algunos casos, limitan las posibilidades de enseñar y de aprender en educación especial ya que suelen asociarse a miradas limitantes y estigmatizadoras de la discapacidad.

Carlos Skliar, Pablo Gentili y Florencia Stubrin (2008) plantean que es necesario promover reflexiones y propuestas que nos permitan superar modelos de formación anacrónicos que abundan en descripciones medicalizadas y terapéuticas, conservando y reproduciendo la frontera entre lo normal y lo anormal y la identificación de aspectos negativos de la población con discapacidad. También alertan acerca del peligro de caer en una formación tan general que no deje en claro “lo que hay de común y lo que hay de particular en las poblaciones con discapacidad” (Ibíd., p.6).

Se trata entonces de poner en marcha nuevas modalidades de relación pedagógica y de incluir en los programas de formación propuestas educativas que permitan imaginar y construir modos de trabajo pedagógicos y didácticos con los estudiantes con discapacidad intelectual que se alejen de miradas estigmatizantes y segregadoras. Probablemente este camino nos lleve a construir nuevos estilos de formación docente que recombinen lo general y lo particular, lo colectivo y lo singular, lo especial y lo común (Dubrovsky, 2019).

Ahora bien, ¿cómo puede pensarse lo anterior en relación a la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente inicial para educación especial? En este trabajo se asume que la formación en didáctica de las ciencias sociales debe tener características particulares en función del profesorado específico que se cursa. Y que estas particularidades deben serlo en términos pedagógicos y didácticos para situar en el centro de la escena la formación docente y superar las tradicionales visiones acerca del trabajo docente en educación especial y de los sujetos de la educación especial asociadas a modelos médicos y rehabilitatorios (Vallejos, 2012). Si bien, como se mencionó más arriba, lo particular ha estado presente históricamente en los planes de estudio de estos profesados, su presencia no estuvo asociada a miradas pedagógicas y didácticas y, menos aún, articuladas con una formación que permitiera pensar a la educación especial como parte del sistema educativo. Profundizar en esta reconfiguración de lo particular (en un sentido educativo) de la formación docente en educación especial, en su articulación con una formación más amplia que sitúe a la educación especial como parte del sistema educativo comprendiendo que ésta tiene aportes que ofrecer a la educación en general y ahondar en propuestas de enseñanza que conciben a las personas con discapacidad



intelectual como sujetos que pueden aprender (y no sólo adaptarse a una realidad social que pareciera ser pre-existente, estática y externa a ellos) constituyen algunas de las preocupaciones de este trabajo.

Hoy en día, la educación inclusiva reconfigura los sentidos no sólo de la educación especial sino también de la educación en general; supone desafíos para el trabajo docente; diversifica, complejiza y dota de nuevos sentidos al trabajo docente en la modalidad de educación especial e invita a considerar a los estudiantes con discapacidad intelectual desde una perspectiva que contemple sus intereses, necesidades y posibilidades. Esto necesariamente debe interpelarnos como formadores de docentes e impulsarnos a repensar nuestras propuestas de formación en didáctica de las ciencias sociales, recuperando y revalorizando los aportes que la educación especial tiene para ofrecer a la educación en general. Este trabajo pretende ser un aporte para iniciar este recorrido.

### III. Fundamentos teóricos y metodológicos

En este capítulo se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos de este trabajo. Para ello se inicia con un apartado que propone algunos puntos de partida para situar a la formación docente en educación especial en el contexto actual. Luego se comparten desarrollos teóricos y metodológicos en torno a las ciencias sociales, su enseñanza y sus sentidos en la formación docente inicial, particularizando en la de educación especial. Por último, se reflexiona acerca de qué didáctica de las ciencias sociales requieren quienes se están formando como profesores de educación especial para desempeñarse en el contexto actual de la educación inclusiva.

#### III.a. Puntos de partida para pensar la formación docente en educación especial en el contexto actual

Antes de avanzar en las particularidades de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente inicial para educación especial, es necesario incluir algunas reflexiones más generales en relación a la educación, la educación inclusiva, el trabajo docente y las concepciones acerca de la discapacidad intelectual. Se trata de cuatro puntos de partida que se asumen, dan sustento a este trabajo y permiten situar a la formación docente inicial en educación especial en un marco más amplio y en articulación directa con dimensiones políticas, sociales, normativas e institucionales.

##### 1. *La educación es un derecho social y un bien público.*

La educación es un derecho social y un bien público que “exige que el Estado sostenga la educación pública, la promueva y la extienda” (Barco, 2008, p.25). No se trata entonces de un derecho privado, ni de un bien que puede ofrecerse y comprarse en el mercado, sino de un derecho social que, como tal, obliga al estado a asumir la función educativa y un rol principal para garantizarlo. Además, al ser un bien público, “se entiende que es de todos los miembros de la sociedad de que se trate o, más exactamente, que ninguno de ellos puede reivindicarla para sí excluyendo de su disfrute a los demás” (Fernández de Castro y Rogero, 2001, p. 127). Esto significa que uno de los elementos constitutivos del carácter de lo público, es la igualdad de todos en tanto sujetos de derecho de ese bien y a la vez, como sujeto colectivo y activo de lo público.

Los derechos humanos suponen el establecimiento de una relación entre sujetos y el estado en la cual éste “tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización” (Nikken, 1994, p.15). La educación como derecho se enmarca dentro de los denominados derechos económicos, sociales y culturales (Carrillo Salcedo, 1999). Éstos no son derechos de aplicación inmediata, sino

que son derechos de progresión porque requieren de una organización progresiva y activa por parte de los estados en miras a garantizarlos. Por ello, se trata también de derechos que el estado puede violar por omisión, es decir, cuando no establece políticas y acciones concretas para el acceso a los mismos.

En nuestro país, el carácter de derecho social y de bien público de la educación está garantizado en la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 y, en la provincia de Río Negro, en la Ley Orgánica de Educación N°4.819 de 2012. En ambas normativas se enfatiza la necesidad de brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que permita el desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

Además, para el colectivo de las personas con discapacidad, el derecho a la educación, junto a otros, se encuentran garantizados en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) aprobada, en Argentina, por Ley N° 26.378 de 2008. Que estos derechos estén establecidos en normativas nacionales e internacionales no es algo menor ya que, por un lado, reafirma la responsabilidad del estado y, por el otro, habilita a las personas con discapacidad a iniciar reclamos y denuncias para que su cumplimiento sea efectivo.

En una sociedad desigual, los derechos humanos constituyen una categoría y una realidad sumamente dinámica. Su mera enunciación no supone su efectiva concreción, sino que, para que esto suceda, se requiere de la observancia y de acciones de defensa y garantía constantes. Para quienes trabajan o trabajarán en educación esa es una tarea ineludible sobre todo cuando se comprende el carácter particular de la educación en tanto derecho que da derechos (Pineau, 2016).

## *2. La inclusión como enfoque filosófico, político, pedagógico y didáctico invita a revisar las instituciones educativas, los discursos y las prácticas que allí acontecen.*

La educación como derecho social y bien público supone el compromiso con el principio de igualdad educativa y requiere de políticas que garanticen la igualdad en el ejercicio del derecho (Barco, 2008). Las políticas educativas inclusivas constituyen un camino en ese sentido. Vassiliades (2014) advierte que, a inicios del 2000, en nuestro país, se produjo un cambio en el plano de las políticas socioeducativas y en el plano pedagógico en el cual se despliega el par igualdad-inclusión.

La inclusión no es exclusiva de la educación especial ni se dirige sólo a las personas con discapacidad intelectual, sino que es una estrategia global de todo el sistema educativo (Aguerrondo, 2008) asociada a la búsqueda del incremento de la participación de los estudiantes y de la reducción de su exclusión del currículum común, de la cultura y la comunidad (Ainscow, 2004). Como enfoque filosófico, político, pedagógico y didáctico, promueve la redistribución de los bienes simbólicos, el fortalecimiento de las condiciones

materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, principalmente cuando se trata de estudiantes que, en el marco de la escuela, se encuentran en situación de desventaja (Coincaud y Díaz, 2012).

Concebir a la educación inclusiva en un sentido amplio supone reconocer que muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se consideran sus diferencias y particularidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, María José Borsani señala que la inclusión refiere a “la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo” ya que se trata de que todos los estudiantes “aprendan juntos independientemente de sus condiciones sociales, personales y culturales” (Borsani, 2018, p.5).

En definitiva, la educación inclusiva invita a repensar las instituciones educativas, sus discursos y prácticas en términos de accesibilidad, barreras y apoyos, aspectos en los que la educación especial tiene un largo camino transitado y muchos aportes para brindar a la educación común.

La accesibilidad remite a la posibilidad de que todas las personas, independientemente de sus particularidades, puedan estar, circular, hacer uso, aprovechar, participar, comprender, aprender y beneficiarse de lo que suceda en las instituciones educativas. Por lo tanto, la accesibilidad no se limita a cuestiones físicas y/o arquitectónicas, sino que es mucho más amplia y expresa un conjunto de dimensiones diversas, complementarias e indispensables que permiten un verdadero entorno inclusivo (Ibíd.).

La accesibilidad como derecho supone identificar y eliminar las barreras al acceso y a la participación. Éstas hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante en su trayectoria educativa. Las barreras no están en el sujeto, no son inherentes a sus capacidades, sino que surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos (personas, políticas, instituciones, culturas, etc.) (Booth y Ainscow, 2002). En definitiva, remiten a la inflexibilidad de las sociedades y de las personas para facilitar el acceso a la educación y a la participación de todos los sujetos. Al identificarlas se pueden ofrecer apoyos, es decir, recursos y estrategias que favorezcan el desarrollo y el bienestar de las personas permitiendo superar y eliminar las barreras.

### *3. El contexto actual de las políticas educativas inclusivas reconfigura el trabajo docente en general y el de la educación especial en particular.*

Asumir el enfoque inclusivo y concebir a la educación como derecho, supone reflexionar acerca del trabajo docente y sus destinatarios, como así también, revisar qué es y para qué es la educación especial.

Actualmente, la educación especial no es un sistema paralelo al de la educación común al que asisten quienes no “encajan” en este último, sino una modalidad del sistema educativo que se constituye en un sistema de apoyo para la inclusión educativa de las personas con discapacidad (Divito, 2005). La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo N°42 establece que “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a

asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”. Y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 de 2016 en su artículo N°9 explicita que “La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación”.

Lo anterior supone resignificar el origen y el sentido de las escuelas especiales. Éstas fueron creadas para sostener ámbitos educativos paralelos (educación especial y educación común) debido a la convicción de que a niños diferentes les convenían ámbitos escolares diferentes (Pérez de Lara, 1998; Lus, 1995). Esto, entre otras razones, ha llevado a que la práctica docente en educación especial estuviera signada por una pedagogía que intentaba compensar el déficit, sostenida en un enfoque segregador que consideraba como una “mejor atención” aquella que se brindaba de manera aislada. En la práctica esto daba lugar a una segregación de los estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas especiales y también dentro de la escuela común con trayectorias educativas paralelas y diferenciadas de las de sus compañeros. Al mismo tiempo, esta mirada acerca de la educación especial y sus actores se sostenía desde los docentes de sala o grado, quienes delegaban el acompañamiento de estudiantes con discapacidad intelectual en los profesores de educación especial.

Sin lugar a dudas, alojar en las aulas a estudiantes con discapacidad intelectual, que solían transitar su escolaridad (e incluso su vida) por otros circuitos educativos, considerarlos como verdaderos sujetos pedagógicos y enseñar de manera inclusiva, supone varios desafíos. Si bien la educación inclusiva interpela el trabajo de todos los docentes, en este escrito interesa focalizar en la modalidad de educación especial para considerar las transformaciones y desafíos que la educación inclusiva supone. Este análisis es necesario para repensar la formación docente.

Dentro del sistema educativo, los profesores de educación especial pueden trabajar en las escuelas especiales y también en las escuelas “comunes” de los tres niveles obligatorios (inicial, primaria y secundaria) como Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI). En estas instituciones pueden trabajar como MAI estatales o contratados de forma privada, acompañando a varios estudiantes de una misma escuela o trabajando en escuelas distintas, multiplicándose así los actores con quienes articula. Se trata, por lo tanto, de un trabajo sumamente complejo, variable en función de las instituciones y contextos en los cuales se desarrolla, que atraviesa todos los niveles obligatorios del sistema educativo y sus modalidades y que está dirigido a sujetos con discapacidad intelectual que pueden ser niños, jóvenes o adultos.

En la provincia de Río Negro, la Resolución N°3.438 de 2011 establece los lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos de nivel inicial, primario y secundario. Se trata de una normativa que regula aspectos de la educación inclusiva y del trabajo docente en esta jurisdicción. En el Anexo II, el subtítulo “funciones específicas”

de los MAI da cuenta de la reconfiguración que se produce en su trabajo en un triple sentido (Copolechio Morand, Palacios, Solanes, Biotti y Montti, 2016). En primer lugar, se revaloriza su rol como especialista para orientar institucionalmente en temas relacionados a la inclusión de estudiantes. En segundo lugar, se considera que su práctica docente debe ser compartida y co-construida con los maestros de sala, grado o año y otros miembros del Equipo de Apoyo a la Inclusión (EAI). Y, en tercer lugar, que su práctica de enseñanza debe dirigirse a todo el alumnado, con lo cual, si bien aumenta su responsabilidad en relación a la totalidad del grupo del aula, deja de ser responsable exclusivo del estudiante con discapacidad.

Esta misma normativa detalla las funciones de los maestros de ciclo, grado o sección quienes, en la construcción del aula inclusiva, forman parte del EAI y, en tanto pares del MAI, deben trabajar conjuntamente abordando las problemáticas vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de todos los estudiantes. Esto significa que los docentes de sala o grado y los MAI deben trabajar en pareja pedagógica y enseñar a todo el grupo. Sin embargo, aún es frecuente escuchar en las escuelas frases como “ese es el niño integrado”, “esa es la maestra integradora” que sitúan al estudiante con discapacidad como propiedad de la docente de educación especial, limitan su trabajo de enseñanza a la adecuación de la planificación del o de la docente de sala, grado o año y desvirtúan los sentidos y alcances de la educación inclusiva (Copolechio Morand, Solanes y Palacios, 2019).

A partir de estas breves referencias, se evidencia que el trabajo docente en educación especial en el marco de la educación inclusiva se ha reconfigurado, es complejo y diverso. Por lo tanto, en el campo de la formación docente inicial, es necesario conocer y tener en cuenta estas características, para ofrecer propuestas de enseñanza acordes y situadas.

#### *4. La concepción actual de discapacidad intelectual enfatiza en la articulación entre los factores contextuales y los personales; en las posibilidades y en los derechos de la persona con discapacidad intelectual; e interpela el capacitismo en tanto norma que nos constituye como sujetos y que también opera en las escuelas.*

La concepción acerca de la discapacidad ha ido variando a lo largo del tiempo y ha dado lugar a distintos modelos que deben ser pensados en términos de coexistencia. Según Indiana Vallejos (2012), se pueden identificar dos grandes modelos acerca de la discapacidad: el médico y el social<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Agustina Palacio (2008) realiza una aproximación histórica a las formas de concebir a la discapacidad a partir de tres modelos: el de la prescindencia (que incluye dos submodelos: el eugenésico y el de marginación), el rehabilitador y el modelo social. En cada uno de ellos analiza la concepción de la persona con discapacidad, el tratamiento que se le daba a niños con discapacidad, los medios de subsistencia y las respuestas sociales. Si bien en este escrito se utiliza una clasificación diferente, comparte con la de Palacio la idea de que el modo de pensar a la discapacidad implica formas de relación y de abordaje diferentes de la discapacidad. Se puede afirmar también que el modelo de la prescindencia y el rehabilitador son modelos tradicionales por lo que se acercan al modelo médico descripto en este apartado.

Desde el modelo médico, la discapacidad es entendida como un problema individual y personal, que requiere de cuidado, tratamiento médico y rehabilitación. Por el contrario, desde el modelo social, la discapacidad es considerada como un problema social, colectivo, que requiere de transformaciones sociales y de los ambientes para favorecer la inclusión de las personas y la garantía de sus derechos. Según Vallejos:

*El modelo social de la discapacidad es la antítesis del modelo médico, y propugna que ésta es una forma de opresión social a quienes tienen un déficit, un impedimento, construyendo entornos físicos y sociales que castigan a quienes se desvían del estándar de normalidad (Vallejos, 2012, p. 6).*

El modelo social emerge en directa relación con movimientos sociales y políticos de personas con discapacidad, por lo que supone una politización de la categoría de discapacidad, un rebelamiento de esos cuerpos (que se creían pasivos) en contra del aislamiento, la segregación y a favor de la inclusión, la independencia, la autodeterminación, la emancipación y el empoderamiento. Lo que denuncian es que la discapacidad no es algo individual, sino que se produce por las barreras y restricciones que la sociedad impone, incapacitando así a ciertos sujetos. Por lo tanto, la discapacidad está social y culturalmente construida y es el resultado de relaciones de poder.

Vallejos (Ibíd.) advierte que, a pesar de los avances que el modelo social supone en comparación con el modelo médico, aún mantiene una esencia dualista (biología –cultura) y una concepción del impedimento, de la insuficiencia o del déficit cercano a la normalidad biomédica. En línea con lo anterior, Laura Moya (2018) sostiene que, en el modelo social, subyace una distinción entre la deficiencia (perteneciente al ámbito de la biología) y la discapacidad (perteneciente al ámbito socio-cultural). Este dualismo se manifiesta entre el cuerpo-biológico-individual-medicalizable y la discapacidad producida estructuralmente, vinculada a la esfera pública, al poder y a los activismos.

Actualmente, la Organización Mundial de la Salud, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) busca complementar e integrar ambos modelos (médico y social) asumiendo una perspectiva funcional, multidimensional y ecológica de la persona con discapacidad (Copolechio, Solanes y Valli, 2017). En primer lugar, reconoce que el funcionamiento de cualquier persona se vincula con la articulación de las condiciones de salud, los factores contextuales (físicos, sociales y ambientales) y los factores personales. La perspectiva multidimensional supone pensar que la vida transcurre en contacto con múltiples dimensiones: política, económica, cultural, académica, familiar, etc.; y el enfoque ecológico reconoce que ésta transcurre en diversos contextos: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema<sup>3</sup>. Por lo tanto, la discapacidad como

---

<sup>3</sup> Esta noción está tomada del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que considera que el entorno de la persona está constituido por un conjunto de sistemas relacionados entre sí. Sin pretender reseñar aquí la amplia producción del autor, interesa señalar que el microsistema

categoría debe ser pensada en relación a esta complejidad.

Desde esta perspectiva, la CIF propone un modelo bio-psico-social del funcionamiento humano entendiendo que éste se vincula con cinco dimensiones: habilidades intelectuales, conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto (Schalock y Verdugo Alonso, 2010). Se trata de dimensiones transversales a la vida de cualquier persona que, en caso de ser mediadas por apoyos, pueden mejorar el funcionamiento individual. Desde allí se define a la discapacidad intelectual como aquellas “limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas” (Ibíd., p.12). Desde esta perspectiva, la discapacidad intelectual se relaciona, entonces, con un estado de funcionamiento de la persona vinculado a esas dimensiones y que puede variar en función de los apoyos existentes y de las características del entorno.

Este modelo, si bien es superior de los dos anteriores (médico y social), es cuestionado porque al considerar la interacción de una persona con un estado de salud y su entorno, mantiene como parámetro la participación esperada de un individuo sin discapacidad de esa cultura o sociedad. De esta forma, normaliza la “participación esperada” desde la cual se compara la de las personas con discapacidad (Vallejos, 2012).

En los últimos años, emergieron nuevas interpretaciones en relación a la discapacidad que pretendieron sustraerse de las limitaciones de los modelos antes desarrollados. Avanzando en esta línea, Ana Rosato y María Eugenia Angelino proponen pensar a la discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad (Rosato y Angelino, 2009). Esto implica romper con las nociones de déficit y causalidad biológica y natural tan asociadas a la de discapacidad y comprender que el significado de ésta es fruto de una invención para clasificar, producir y excluir sujetos desde un parámetro de normalidad única, producto de relaciones de poder, asimetría y desigualdad. Desde este marco, la discapacidad es “una forma particular de “construir” al otro, distinto al nosotros en términos de desigualdad” por lo que resulta necesario analizar críticamente las relaciones entre normales y anormales (Ibíd., p. 52).

Estas ideas pueden pensarse en relación al movimiento y la teoría Crip que se inspira y retoma aportes del movimiento y la teoría Queer<sup>4</sup>. En ambos

---

remite al contexto más cercano al sujeto en el cual interactúa cotidianamente (por ejemplo, la familia, las amistades, etc.); el mesosistema refiere a la interrelación entre, al menos, dos entornos cercanos (por ejemplo, familia y escuela); el exosistema se vincula con el sistema social más amplio en el cual se ubica la persona sin necesidad de tener una participación activa en el mismo pero viéndose influida por lo que allí sucede; y el macrosistema se relaciona con factores ligados a la cultura y a un momento histórico-social particular.

<sup>4</sup> La Teoría Queer surge a principios de los años noventa en el contexto norteamericano y desde allí se difunde ampliamente a otros lugares. Una de sus mayores exponentes es Judith Butler quien ha cuestionado el dualismo sexo (entendido como natural) - género (entendido como perteneciente a la cultura), reconceptualizado a ambos como efectos del discurso, considerado al género desde su carácter performativo y criticado la supuesta naturalidad del sistema hegemónico cis-heteronormativo y binario de los cuerpos sexuados. No es intención de este trabajo realizar una síntesis de la Teoría Queer, tarea compleja y que requeriría de mayor



casos se resignifican términos peyorativos: queer (rarito en inglés) y crip (diminutivo de cripple: tullido, en inglés) para convertirlos en una categoría política. En su tesis doctoral, Andrea García-Santesmases Fernández señala que Robert McRuer, exponente estadounidense de la teoría Crip, advierte que, así como la heterosexualidad obligatoria demarca cuerpos normales y cuerpos abyectos, “existe una “capacidad obligatoria” (able-bodiedness) que es la que marca ciertos cuerpos como (in)capaces” (García-Santesmases Fernández, 2017, p. 30). Es por ello que la heterosexualidad obligatoria y la capacidad obligatoria actúan como mecanismos de regulación corporal que se retroalimentan mutuamente.

A diferencia del modelo social que se proponía desnaturalizar la discapacidad, la teoría Crip propone correr el foco desde la discapacidad hacia la capacidad ya que ésta es una categoría que se presenta como norma inocua y que se invisibiliza tras un modelo aparentemente neutro: el capacitismo. Éste puede definirse como:

El conjunto de ideas, actitudes y discursos que permiten, legitiman y justifican las distintas formas de violencias, desigualdad y discriminación, que sufren las personas con diversidad funcional por el hecho de no ajustarse a las características corporales que marca la norma social. El capacitismo es, por tanto, una forma de discriminación ideológica y material (Martínez Hernández, 2019, p. 3).

Desde el capacitismo se construyen prejuicios y estereotipos en relación a las personas con discapacidad, así como también, prácticas discriminatorias y vulneradoras de derechos. Desestabilizar el capacitismo es interrumpir la norma que nos constituye como sujetos y señalar que es ese cuerpo “capaz” el imposible de encarnar, es la capacidad la ficción que opera sobre todos los cuerpos en base a imperativos de normalidad. Se trata, entonces, de subvertir la “integridad corporal y mental obligatoria” que busca imponer el capacitismo (Moya, 2019), así como desnaturalizar los procesos y mecanismos que lo gestionan y mantienen (también en las escuelas) y dar cuenta de la vulnerabilidad de todos los sujetos y de las interdependencias.

Este breve recorrido por los modos en que la discapacidad ha sido y es concebida, permite problematizar el campo educativo ya que usualmente las causas del “fracaso escolar” han focalizado en aspectos individuales y biológicos que se naturalizaban y se presentaban como determinantes de las posibilidades de los sujetos (Llomovate y Kaplan, 2005). Así mismo, las concepciones tradicionales acerca de la discapacidad intelectual han sostenido y promovido discursos que afirmaban no saber cómo relacionarse o no saber qué y cómo enseñar a las personas con discapacidad por no haber sido formadas para ello.

Por el contrario, la propuesta es considerar que la discapacidad se construye en directa relación con un sistema capacitista, en interacción con

---

profundidad, sino ofrecer algunas nociones que permitan contextualizarla y vincularla con la del movimiento y la teoría Crip que aquí se retoman.

múltiples dimensiones y variables ambientales y personales, y que, por lo tanto, es dinámica en función de los apoyos que se brindan. Esta mirada permite superar aquellas centradas en los límites del sujeto y atender a las condiciones institucionales, de enseñanza y de aprendizaje disponibles. Además, concebir a la discapacidad como una producción social y política invita a estar alertas a lo que sucede en las escuelas, a revisar las propuestas educativas que se ofrecen y a analizar las condiciones pedagógicas propias del proyecto escolar en miras a garantizar el derecho a la educación de todos. Hoy en día es central concebir a las personas con discapacidad intelectual desde sus posibilidades, deseos, intereses y necesidades y, como docentes, ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan su bienestar e inclusión social y educativa.

### III.b. Las ciencias sociales, su enseñanza y sus sentidos en la formación docente inicial para educación especial

Los puntos de partida del en el apartado anterior invitan a repensar la formación docente inicial en la didáctica de las ciencias sociales cuando se trata de profesorado de educación especial. En esta sección se desarrolla el modo en que se concibe a las ciencias sociales, su enseñanza y sus sentidos en la formación docente inicial para educación especial, en tanto fundamentos teóricos y metodológicos que orientan este trabajo final.

Las ciencias sociales constituyen un campo de conocimiento conformado por un conjunto de disciplinas que tienen en común el compartir a la *realidad social* en tanto objeto de estudio (Siede, 2010; Henríquez y Pagés, 2011). Pensarlas como campo de conocimiento supone asumir que la sociología, la ciencia política, la historia, la economía, la antropología, la geografía, entre otras, abordan la realidad social desde perspectivas y con metodologías particulares que, al articularse y complementarse, enriquecen la comprensión de una realidad que es compleja, construida y dinámica. Al mismo tiempo, implica considerar que esas articulaciones y relaciones son conflictivas y están atravesadas por relaciones de poder.

La realidad social, además de objeto de estudio, es, en el campo educativo, objeto de enseñanza y puede definirse como:

Una totalidad compleja, contradictoria, conflictiva y dinámica, que comprende el conjunto de actividades, tanto materiales como simbólicas, que los hombres y mujeres han concretado a través del tiempo en el marco de diferentes modos de relacionarse entre sí y en/con el espacio (MEDH, 2015.b, p. 73).

Recuperando las palabras de Isabelino Siede, se puede afirmar que, en cierto sentido, la realidad social es un objeto infinito dado que “nada de lo humano le es ajeno, y todo lo que la humanidad es y ha sido forma parte de sus indagaciones” (2010, p. 215). Además, como sujetos sociales estamos implicados en ella, somos actores y espectadores al mismo tiempo (Santisteban Fernández, 2011), y solemos tener una percepción fragmentada y sesgada de la

realidad social porque nuestra experiencia se ve recortada en función de ciertas características -clase social, género, entorno cultural, entre otras- que marcan nuestras formas de ser y de estar en el mundo (Siede, 2010). A esto es necesario agregar que los distintos grupos y actores tienden a percibir *su* experiencia social y, por lo tanto, *su* realidad social, como la única posible, verdadera y válida. Es por ello que, cuando estas posiciones y discursos confrontan, emerge el aspecto conflictivo de la realidad social y la consiguiente lucha de poder que supone, se hace visible. En general, el resultado de esta lucha favorece a ciertos sectores que logran imponer sus definiciones, sentidos y significados que luego se tornan evidentes, normales y naturales para quienes formamos parte de la realidad social. Mediante esta estrategia se oculta la participación de los sujetos en la reproducción de la sociedad y lo que es peor, se presenta como inviable la posibilidad de intervenir y de transformar los sentidos hegemónicos.

Esto pone en evidencia la complejidad propia de este campo de conocimiento. Ahora bien, al pensarlo en relación a la enseñanza, se advierte que no existe una única forma de enseñar ciencias sociales. De hecho, un mismo proceso puede ser interpretado y enseñado desde paradigmas distintos bajo los cuales subyacen supuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos y concepciones ideológicas diversas y muchas veces contrapuestas.

Alicia Camilloni da cuenta de las distinciones respecto de la forma de concebir a las ciencias sociales, su didáctica y su enseñanza cuando se asume una postura positivista o una postura crítica (Camilloni, 1999). Joan Pagès (1997) señala las diferencias que se producen en su enseñanza cuando se adhiere al currículum técnico, al práctico o al crítico. En un sentido similar, Pilar Benejam (2011) advierte cómo varían los sentidos de la enseñanza de lo social en función de las tradiciones epistemológicas positivista, humanista/hermenéutica y crítica. Gustavo laes y Analía Segal (1999) profundizan en el recorrido histórico acerca de las formas en que han sido pensadas y enseñadas las ciencias sociales en nuestro país desde diversas perspectivas. Estos escritos evidencian que no existe un único modo de enseñar ciencias sociales, dan cuenta de que esta tarea implica siempre la construcción y asunción de un posicionamiento personal, y a la vez compartido, respecto de cómo se entiende que es la realidad social y cuáles son las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Este posicionamiento es el que le imprime determinado sentido e intencionalidad a la práctica docente y permite fundamentar acciones y decisiones. Posicionarse desde esta perspectiva implica alejarse de aquellas visiones que adhieren a la neutralidad de la práctica docente y a la posibilidad de enseñar sin asumir un posicionamiento epistemológico, político, pedagógico y didáctico. Al mismo tiempo, supone asumir que la educación es política, que la realidad social es conflictiva, construida y dinámica y que, como agentes de ésta, tenemos la capacidad de modificarla.

En ese sentido es relevante retomar las palabras de Camilloni quien señala que, en el caso de la enseñanza de las ciencias sociales y para explicitar la propia postura, debemos responder a una serie de dilemas en torno al estatus epistemológico de éstas, al valor de verdad que se le otorga al conocimiento de lo social, a los límites de la objetividad y neutralidad valorativa y a la estrecha vinculación de los propios posicionamientos con determinados valores. Concretamente la autora advierte que evitar resolver estos problemas u ocultarlos hace imposible la construcción de un discurso didáctico fundamentado

(Camilloni, 1999, p. 25). En un sentido similar, Rodrigo Henríquez y Joan Pagès (2011) afirman que para enseñar este campo de conocimiento es inevitable tomar posición respecto de debates e interpretaciones sobre el carácter epistemológico, ideológico y político de las ciencias sociales. En ese sentido es preciso explicitar que la perspectiva crítica constituye el marco referencial en el cual se apoya este trabajo final y desde la cual se concibe la formación en didáctica de las ciencias sociales en profesorado de educación especial.

Desde un enfoque crítico es necesario preguntarse y responder *¿para qué, por qué, qué, cómo y a quiénes se enseña ciencias sociales?* Recuperando la idea de que la realidad social es construida y percibida por cada uno desde la propia experiencia social, se plantea en este trabajo que es necesario enseñar ciencias sociales para ampliarla, para trascender el marco de lo conocido y de lo concebido como posible, para explorar otras perspectivas, para aprender a leer la realidad desde otros ángulos y, sobre todo, aprender a leer otras realidades. En palabras de Siede “se trata de ofrecer un plus de experiencia que no brinda el entorno social inmediato” (2010, p. 215), de encontrar claves de lectura que nos permitan adentrarnos en las distintas tramas de la realidad social e interpretarlas articulando pasado, presente y futuro. Se trata entonces de comprender por qué las cosas son así, pero también de darnos cuenta de que, si nos asumimos como constructores y transformadores de esa realidad, las cosas pueden ser de otra manera. Todo esto es posible si las ciencias sociales asumen la función política esencial que poseen, es decir, si dan herramientas para vivir en la sociedad, entender el mundo en que vivimos y operar sobre él. Esta forma de concebir a las ciencias sociales y a la realidad social permite asumirnos como constructores de ésta y visualizar así la propia capacidad de agencia, confiando en la posibilidad de intervenir para transformarla.

En la formación docente inicial, en didáctica de las ciencias sociales, desde el enfoque crítico, es necesario romper con posturas reproductivistas o con los sentidos tradicionalmente asignados a la enseñanza del área; posturas y sentidos que enfatizan en la memorización, la repetición, el ofrecimiento de respuestas a preguntas que nadie se ha formulado y un conocimiento enlatado, procesado por mentes ajenas y poco útil para la vida misma (Iaies y Segal, 1999; Camilloni, 1999). En relación a ello, Siede señala que:

Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto promueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran (2010, p. 29).

La enseñanza de las ciencias sociales debe contribuir a formar sujetos políticos que ejerzan una ciudadanía comprometida, democrática, activa y participativa. Para ello es preciso alejarse de la impronta (aún presente) en la cual se vio envuelta la enseñanza de lo social, tanto en la formación docente como en la escuela de fines de siglo XIX y principios de siglo XX (Siede, 2010). Es decir, es necesario trascender una enseñanza memorística y repetitiva, apoyada en una perspectiva esencialmente normativa y simbólica de la ciudadanía que sólo revaloriza el estatuto legal del ser ciudadano o el sentido de pertenencia a una comunidad vinculado a la construcción de un mito de origen

común. En la actualidad es preciso cuestionar estas formas de enseñar ciencias sociales y proponer como centro de la formación docente y de la escuela otras dimensiones de la ciudadanía tales como la capacitadora-habilitante y la de ejercicio (Crescimbeni, 2015). La primera, focaliza en aquellos derechos, prácticas e instituciones que permiten al ser humano (potencial ciudadano) ejercer la ciudadanía. Por ejemplo, sin una educación crítica, sin posibilidades de acceder a una salud integral, difícilmente se pueda ejercer la ciudadanía. Y la segunda, remite a la dimensión activa de la ciudadanía, es decir, a la participación real de los ciudadanos, al ejercicio de todos los derechos y de otros comportamientos ciudadanos.

Esta mirada acerca de las ciencias sociales es un aporte significativo para estudiantes que el día de mañana enseñarán en la modalidad de educación especial ya que es imprescindible que puedan reconocerse a sí mismos como sujetos históricos, sociales y de derecho para poder reconocer luego como tales a sus futuros estudiantes. Esto resulta sumamente necesario ya que las personas con discapacidad han sido históricamente negadas como sujetos de derecho, como sujetos activos, autónomos y con capacidad de autodeterminación, negación que se profundiza aún más cuando se trata de personas con discapacidad *intelectual*. De hecho, aún hoy, suele dudarse de las posibilidades que tienen las personas con discapacidad intelectual de aprender contenidos de ciencias sociales, de participar en la realidad social e intervenir en ella.

En ese sentido, resultan relevantes las palabras de Henríquez y Pagés quienes resaltan que:

No hay que olvidar que enseñar es participar en una práctica política, históricamente contextualizada, en la que el valor último del conocimiento que se selecciona puede servir para justificar lo que es cada persona como resultado del pasado o para ofrecer alternativas y avanzar hacia lo que se quiere ser, creando alternativas de futuro más justas y solidarias” (Henríquez y Pagés, 2011, p. 136).

Por lo tanto, revisar los modos en que se piensa a las personas con discapacidad intelectual, sus necesidades, intereses y posibilidades resulta urgente ya que éstos condicionarán las propuestas de enseñanza de ciencias sociales que ofrezcan los futuros profesores de educación especial.

Avanzando en los fundamentos y sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente, es necesario considerar que aquí se asume “la tarea de transmitir, de enseñar a otros, de introducirlos en otros lenguajes, otros códigos, otras herramientas, para que puedan construir sus propios fundamentos, argumentos y compromisos pedagógicos” (Funes, 2014). Los estudiantes de los profesados deben aprender y conocer los contenidos que tienen que enseñar en la escuela, pero, además, como docentes y ciudadanos, deben comprender la realidad social en la que viven para situarse como miembros activos de esta, reconociéndose, así como sujeto histórico social (MEDH, 2015.b). Enseñar ciencias sociales en la formación docente es un desafío que involucra diversos planos: no basta con abordar las ciencias sociales desde lo disciplinar, sino que también es necesario hacerlo desde lo metodológico. Es decir, requiere pensar en simultáneo el qué enseñar y el cómo

enseñar, el qué se aprende y el cómo se aprende en tanto reflexiones transversales de la formación en didáctica de las ciencias sociales.

En ese sentido, uno de los desafíos es el de ofrecer referentes y categorías teóricas que les permitan a los estudiantes cuestionar y trascender las descripciones, explicaciones y comprensiones ingenuas acerca del objeto de estudio. Y el otro desafío es el abordaje de la didáctica de las ciencias sociales a partir de espacios concretos que permitan reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza, realizar preguntas que se orienten a la didáctica del área y que aproximen a los estudiantes a pensarse como docentes.

Alicia Camilloni (2007), desde una perspectiva que busca superar la oposición entre la didáctica general y las didácticas específicas, señala que la didáctica de las ciencias sociales tiene como propósito desarrollar una teoría que genere orientaciones para los docentes y la enseñanza de lo social. Es por ello que la reflexión sobre la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales, debe incluirse también en las clases de la formación docente inicial. Realizar un análisis didáctico de estas clases, explicitar y fundamentar las decisiones tomadas permite transmitir el oficio de enseñar. Al mismo tiempo, permite a los estudiantes visualizar el rol activo de quien enseña, como así también los caminos posibles a transitar y la necesidad de fundamentar los elegidos. Al respecto, Andrea Alliaud señala que:

Como en cualquier otro oficio, las prácticas tienen un poder formativo o performativo mucho mayor que los discursos (lo que decimos o predicamos acerca de ellas). Tenemos que ser conscientes de esto: la manera en que enseñamos enseña más que lo que decimos o predicamos acerca de la enseñanza (Alliaud, 2016, p.1).

Partiendo entonces de la idea de que el oficio de enseñar tiene que ser enseñado en el marco de la formación docente inicial, todas las materias deberían ocuparse de la práctica de enseñanza en alguna dimensión relacionada con el contenido particular de la propia unidad curricular (Alliaud, 2015). En el caso de las didácticas específicas, “convocar a la práctica”, dejar que “entre” en las clases a través de múltiples estrategias y recursos es algo no que puede obviarse (Alliaud, 2016). Es por ello que en la propuesta de enseñanza de este trabajo final se presentan situaciones de enseñanza de las ciencias sociales que invitan a pensar articuladamente teoría y práctica, enseñar el oficio de enseñar y acercar lo que se enseña en la institución formadora con lo que sucede en las escuelas rionegrinas en la modalidad de educación especial.

En el próximo apartado se retoma lo desarrollado hasta el momento para reflexionar acerca de qué didáctica de las ciencias sociales es necesaria para la formación de docentes de educación especial en el contexto actual.

### III.c. ¿Qué didáctica de las ciencias sociales es necesaria en la formación docente de educación especial?

La educación como derecho social y bien público; la inclusión social y educativa como aspiración y horizonte de las políticas, discursos y prácticas educativas actuales; la reconceptualización de la educación especial como modalidad transversal del sistema educativo; la reconfiguración del trabajo docente en el marco de las políticas inclusivas; y la deconstrucción de representaciones e imágenes reduccionistas acerca de la discapacidad intelectual que se basan en una perspectiva que acentúa el déficit, la patología y la dependencia del sujeto, dan cuenta de que es necesario formar a los profesores de educación especial para un contexto complejo y de transición. Asumiendo un enfoque crítico y situado para la formación docente en didáctica de las ciencias sociales para educación especial, que considera los desafíos y demandas del contexto educativo actual y, sobre todo, las posibilidades de los sujetos que aprenden, en este trabajo se afirma que:

- La enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial comparte fundamentos y sentidos de la enseñanza de esta área en la escuela “común”, pero también, le añade algunas particularidades.
- La enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial adquiere características particulares según se trabaje en escuelas especiales o en escuelas comunes como MAI. Es decir, que las distintas instituciones, grupos y sujetos le imprimirán características particulares a la práctica de enseñanza de lo social en educación especial.
- La enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial, tanto en la formación docente como en la escuela, se enriquece desde los aportes de la inclusión, la perspectiva de derechos humanos y las concepciones actuales y críticas en relación a la discapacidad intelectual. Al mismo tiempo, la educación especial tiene valiosos aportes para realizar a la educación común, sobre todo en el marco de la educación inclusiva, ya que posee una vasta experiencia de trabajo desde el campo de lo simbólico y también desde lo experiencial, como así también en relación a la enseñanza de contenidos académicos, de contenidos funcionales y ejes transversales necesarios para la inclusión educativa y social de cualquier persona.
- Formar en ciencias sociales a futuros profesores de educación especial supone responder preguntas tales como qué, por qué, para qué, y cómo enseñar y hacerlo considerando a los sujetos de la formación, al rol profesional que deberán desempeñar una vez recibidos y a los destinatarios de su futura práctica de enseñanza.
- En el caso de profesorado de educación especial, la formación en didáctica de las ciencias sociales no puede ser igual que la que recibe quien estudia para ser docente de educación inicial, primaria o secundaria. Sin embargo, tampoco puede ser tan específica como para no permitir el diálogo y el trabajo compartido que la educación inclusiva requiere. Se trata entonces de ofrecer una formación que articule lo

general y lo particular, lo común y lo especial desde criterios pedagógicos y didácticos que permitan formar *docentes*<sup>5</sup>.

- En la formación docente de educación especial se requiere profundizar la formación pedagógica y didáctica de los futuros profesores. En el caso de la didáctica de las ciencias sociales, lo particular, lo especial, puede relacionarse con propuestas de enseñanza que retomen ejes transversales que suelen estar presentes en la educación especial y que, en el marco de la educación inclusiva, se constituyen en aportes para la educación “común”. Éstos pueden articularse con las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales que se plantean desde el enfoque crítico y/o con contenidos escolares del área.
- En el contexto de la educación inclusiva, es necesario ampliar la mirada de lo que se enseña y de cómo se enseña ciencias sociales en las escuelas. Esto supone considerar que todas las situaciones de enseñanza que les permitan a los estudiantes (con y sin discapacidad intelectual) comprender, participar y transformar la realidad social y ejercer sus derechos, deberían formar parte de la enseñanza de las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las habilidades sociales, comunicativas y de las actividades de la vida diaria; el conocimiento de las instituciones y servicios de la comunidad; el desplazamiento en el espacio; las interacciones sociales; la comprensión y expresión de emociones y sentimientos; la identificación de los grupos de pertenencia y de referencia; la autonomía, la autodeterminación, la participación en el contexto y el ejercicio de los derechos, deben ocupar un lugar central en materias que aborden la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente de educación especial.

En el marco de este trabajo, lo anterior da cuenta de las características particulares que debería asumir una propuesta de formación docente en didáctica de las ciencias sociales cuando se trata de profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. La propuesta de enseñanza que a continuación se presenta se sustenta en estos fundamentos teóricos y metodológicos y busca avanzar en este sentido, retomando tres ejes transversales que suelen estar presentes en la educación especial y articulándolos con finalidades de las ciencias sociales y/o con contenidos escolares del área.

---

<sup>5</sup> Algunos ejemplos de lo que en el marco de este trabajo se considera como lo general, lo común en la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales puede ser: el abordaje de las tradiciones de enseñanza de lo social, la profundización en torno a las características del objeto de estudio y de enseñanza de las ciencias sociales, la problematización de las finalidades de la enseñanza de lo social desde un enfoque crítico, la reflexión sobre el aprendizaje de lo social en los niños, adolescentes y jóvenes, los enfoques didácticos para enseñar ciencias sociales en la escuela, la lectura y análisis de los diseños curriculares, el abordaje de los componentes de una planificación, entre otros. Tal como se anticipó, en este trabajo integrador final no se avanza en propuestas de enseñanza en relación a estos ejes, sino que se lo hace en torno a lo que, en el marco de este trabajo, se considera lo particular, lo especial de la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales para educación especial. Es por ello que lo aquí desarrollado debe comprenderse como parte de una propuesta más amplia.



## IV. Desarrollo de la propuesta de enseñanza

Las propuestas de enseñanza son el resultado de un trabajo que implica reflexión, búsqueda, investigación y toma de decisiones por parte de los docentes, considerando siempre el contexto y los destinatarios. En el marco de la formación docente, también es preciso atender al contexto en el cual trabajarán los estudiantes que se están formando como profesores.

Desde la perspectiva crítica, los profesores son concebidos como intelectuales que construyen y elaboran sus propuestas de enseñanza en estrecha conexión con la realidad social y reconociendo que el sujeto aprende de múltiples maneras, con distintos artefactos y bienes culturales (Pagès, 2012). Gloria Edelstein (2011) aboga para que los docentes se posicionen como *sujeto-autor*, *sujeto creador* de sus propuestas de enseñanza y se alejen de tradiciones que lo ubican en el lugar de aplicador o reproductor de lo producido por especialistas. En ese sentido, la categoría de construcción metodológica entendida como “una construcción singular, casuística que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde las lógicas se entrecruzan” resulta muy interesante ya que se enriquece cuando los profesores asumen la responsabilidad y el compromiso con una práctica reflexiva (Ibíd., p. 147).

Tal como se adelantó, la propuesta de enseñanza que se presenta a continuación emerge de un trabajo reflexivo sobre la propia práctica. Además, se nutre de reflexiones, estudios e investigaciones que permiten articular las lógicas del contenido a enseñar (ciencias sociales) con las de los sujetos que aprenden (estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual), y proyectar lo anterior al campo de la educación especial y de la educación inclusiva en el cual trabajarán considerando sus características (educación especial como modalidad transversal del sistema educativo y sus tres niveles obligatorios) y sujetos (grupo de estudiantes de sala, grado o año, del cual forman parte los estudiantes con discapacidad intelectual).

Para dar cuenta de ello, en apartados anteriores, se profundizó en los fundamentos teóricos y metodológicos que, a la vez, sustentan la propuesta de enseñanza. Ésta se organiza en tres partes. Cada una se centra en un eje transversal que suele estar presente en la enseñanza en educación especial y que, en el marco de la educación inclusiva, se constituye en un aporte para la educación en general. Dichos ejes se articulan con finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales propias del enfoque crítico y/o con contenidos de enseñanza escolares del campo de lo social. Esto da lugar a una propuesta de enseñanza singular pensada para estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. En función del posicionamiento asumido, este tipo de propuestas que articulan lo general con lo particular, lo común con lo especial, son las que enriquecen la formación en didáctica de las ciencias sociales en profesorados de educación especial y las que permiten concebir lo específico de esta formación en términos pedagógicos y didácticos.

Cada sección de la propuesta de enseñanza inicia detallando los propósitos. Luego se presenta un escrito (ficha de cátedra) cuyos destinatarios son los estudiantes del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. Se trata de escritos de elaboración personal, producto de investigaciones en torno a los temas trabajados, de la propia formación en diversas instancias, de la experiencia de enseñar estos temas en el profesorado junto a otras colegas y de publicaciones de las cuales soy co-autora<sup>6</sup>. Cada ficha de cátedra aborda conceptualmente el eje de la clase y explicita los sentidos de su enseñanza como parte de la formación en didáctica de las ciencias sociales para educación especial. Se espera que sean leídos y consultados durante la realización de las actividades. Además, como parte de este trabajo final, permiten dar cuenta del marco teórico que acompaña cada una de las tres partes que conforman la propuesta de enseñanza.

Así mismo, para cada caso se detallan las actividades, las consignas y los materiales didácticos. Éstos últimos se presentan en diversos formatos, algunos han sido contruidos especialmente para esta propuesta de enseñanza y otros han sido reelaborados. En todos los casos se trata de materiales vinculados a los propósitos, contenidos y contextos en los que serán utilizados y que reflejan las opciones epistemológicas y metodológicas detalladas en este trabajo (Jara, 2020).

La primera parte de la propuesta de enseñanza aborda el modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo Alonso, 2003) en tanto orientador para la construcción de propuestas de enseñanza inclusivas y profundiza en su relación con la enseñanza de las ciencias sociales. En esta sección, se ahonda en el posicionamiento desde el cual puede pensarse la enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial y las concepciones acerca del sujeto que aprende<sup>7</sup>.

La segunda parte aborda las habilidades sociales y las habilidades comunicativas en tanto dimensiones relevantes para considerar en las caracterizaciones pedagógicas grupales e individuales en educación especial y en el diseño de propuestas de enseñanza de ciencias sociales.

---

<sup>6</sup> En algunos casos, las fichas de cátedra que presento son producto de re-elaboraciones de escritos anteriores producidos junto a otras colegas del instituto en el cual trabajo o de discusiones que hemos mantenido. Es por ello que agradezco especialmente a mis compañeras Gloria Solanes, Mariela Diep y Rosana Valli por sus valiosos aportes y por el trabajo en conjunto que hoy retomo y reformulo para este trabajo final integrador.

<sup>7</sup> Es importante señalar que el modelo de calidad de vida puede ser una propuesta entre otras posibles y que no se lo considera como un modelo acabado y sin fisuras. En este trabajo se lo incluye por sus aportes para pensar la enseñanza de las ciencias sociales más allá de (y en articulación con) los contenidos de los diseños curriculares; porque permite reflexionar acerca de lo que se enseña en las escuelas y sus sentidos y porque posibilita resituar a las personas con discapacidad intelectual en tanto sujetos que pueden aprender, participar en la realidad social e intervenir en ella. Además, resulta relevante trabajarlo en el profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual de Río Negro ya que forma parte de la fundamentación de este diseño curricular y es un contenido transversal de las asignaturas Ciencias Sociales y su Didáctica, Lengua y Literatura y su Didáctica, Matemática y su Didáctica y Ciencias Naturales y su Didáctica (MEDH, 2015.a). Así mismo, es parte de la fundamentación de la Resolución provincial N° 3438 de 2011 que establece los lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad al sistema educativo rionegrino.

La tercera sección aborda la construcción y el uso de las historias sociales para la enseñanza de lo social en la modalidad de educación especial, particularmente pensando en las habilidades sociales y las actividades de la vida diaria.

## IV.a. Primera parte de la propuesta de enseñanza: El modelo de calidad de vida y la enseñanza de las ciencias sociales

### IV.a.1. Propósitos:

- ✓ Caracterizar al modelo de calidad de vida y presentarlo como marco orientador para construir propuestas de enseñanza inclusivas y relacionadas con las ciencias sociales.
- ✓ Abordar los vínculos entre el modelo de calidad de vida, la concepción actual de la discapacidad intelectual y la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial desde una perspectiva crítica.
- ✓ Promover el análisis de materiales y situaciones sociales retomando dimensiones del modelo de calidad de vida, finalidades y contenidos de enseñanza de las ciencias sociales.

### IV.a.2. Ficha de cátedra: El modelo de calidad de vida y la enseñanza de las ciencias sociales

En la materia “Ciencias Sociales y su Didáctica” del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual se aborda el modelo de calidad de vida por los aportes que brinda para pensar las propuestas educativas desde una perspectiva inclusiva. Además, se trata de un contenido transversal a las didácticas específicas (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) que da lugar a un trabajo articulado y favorece la enseñanza por proyectos.

En esta ficha de cátedra vamos a iniciar respondiendo esta pregunta ¿Qué es el modelo de calidad de vida? Para ello retomaremos definiciones y explicaciones de los materiales de lectura que acompañan el abordaje de este tema.

- ✓ Es un modelo que trasciende el campo de la discapacidad intelectual y de la educación especial, y que es sumamente valioso por los aportes que realiza a éstos.
- ✓ Es un concepto organizador y orientador de las políticas sociales y de las prácticas educativas que nos permite orientar la construcción de propuestas educativas inclusivas.
- ✓ El modelo de calidad de vida retoma una definición de discapacidad intelectual que se apoya en el interjuego entre lo individual y lo ambiental.
- ✓ La calidad de vida tiene un marco de referencia inclusivo y permite avanzar hacia una educación integral que considere todas las dimensiones de la vida de los estudiantes. Posibilita entender que la educación va más allá de la instrucción académica tradicional en el aula e implica otros aspectos de la vida que superan los contenidos curriculares y el contexto escolar habitual.

Robert Schalock y Miguel Ángel Verdugo Alonso plantean que el modelo de calidad de vida refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho dimensiones y definen la calidad de vida del siguiente modo:

Es un fenómeno multidimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en su valor relativo e importancia. Las dimensiones de calidad de vida se evalúan en base a indicadores que sean culturalmente sensibles (Schalock y Verdugo Alonso, 2003, p. 30).

Desde este modelo, la calidad de vida de toda persona –con o sin discapacidad intelectual- se asocia al bienestar en distintos ámbitos y dimensiones que se consideran relevantes en determinada cultura y momento histórico (Maños y Castillo, 2011). Además, la calidad de vida se incrementa cuando es la propia persona la que decide sobre aspectos que involucran su vida. Comprender que la calidad de vida posee propiedades éticas universales, pero también éticas ligadas a la cultura (Valdez, 2019) resulta central desde un enfoque que entiende que la enseñanza debe ser situada, tal como el que se asume en esta materia.

Las dimensiones de este modelo son:

- ✓ *Dimensión de bienestar emocional:* asociada a los sentimientos y a la satisfacción de la persona consigo misma y con su proyecto de vida.
- ✓ *Dimensión de relaciones interpersonales:* relacionada con la posibilidad de interactuar con otras personas: participar en instituciones, actividades, tener amigos, buena relación con la familia.
- ✓ *Dimensión de bienestar material:* contempla la capacidad económica y los aspectos materiales necesarios para la vida de la persona.
- ✓ *Dimensión de desarrollo personal:* se vincula a la capacidad de poner en marcha competencias y habilidades sociales y prácticas que favorezcan el desarrollo de la persona en función de sus intereses y deseos.
- ✓ *Dimensión de bienestar físico:* refiere a la posibilidad de desarrollar actividades cotidianas gozando de condiciones adecuadas de salud.
- ✓ *Dimensión de autodeterminación:* se vincula con la posibilidad de elegir el propio proyecto de vida a partir de las preferencias e intereses personales.
- ✓ *Dimensión de inclusión social:* asociada a la participación en actividades, ámbitos, instituciones y servicios de la propia comunidad.
- ✓ *Dimensión de los derechos:* relacionada con el ejercicio pleno de los propios derechos (Schalock y Verdugo Alonso, 2006).

En función de cada persona, se evalúan estas dimensiones y se elaboran planes personalizados de apoyo/planificaciones centradas en la persona que son

flexibles (Maños y Castillo, 2011). El diseño de apoyos debe orientarse a “superar barreras”, se trata de “apoyos para que las dimensiones de calidad de vida tengan opción de convertirse en una realidad y no en mera retórica” (Ibíd., p. 145). En suma, si “la discapacidad es un desajuste entre lo que la persona puede hacer de forma más o menos autónoma y los entornos o contextos en los que se desenvuelve”, “los apoyos se convierten en una herramienta clave en la calidad de vida de las personas con discapacidad” porque permiten disminuir las discrepancias existentes entre las habilidades de cada persona y las demandas exigidas por el entorno en el que se desenvuelve (Ibíd., p. 138).

Llegados a este punto, cabe realizar dos aclaraciones:

→ La primera: en el marco de la educación inclusiva, esta mirada centrada en la persona necesariamente debe articularse con una mirada más amplia del contexto en el cual participa y de los grupos de los cuales forma parte. Es decir, lo individual debe considerarse en relación a lo contextual y lo grupal. De lo contrario, se corre el riesgo de caer en visiones individualizantes de la discapacidad.

→ La segunda: retomando las palabras de Daniel Valdez, “evaluar es comprender” (Valdez, 2019, p. 137). En este sentido es interesante pensar a la evaluación no como un instrumento al servicio de la clasificación o de la estigmatización de la persona sino al servicio de la comprensión. ¿Comprensión de qué? De aquello que la persona con discapacidad intelectual desea y necesita, para pensar desde allí qué saberes y experiencias podemos ofrecer desde las ciencias sociales.

Ahora bien: ¿qué relación se puede establecer entre el modelo de calidad de vida y la enseñanza de las ciencias sociales? Tal como se afirma en el diseño curricular jurisdiccional del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual (MEDH, 2015), las didácticas específicas son unidades curriculares que promueven la construcción de una mirada sensible y atenta a las diferencias individuales en los contextos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, el modelo de calidad de vida es una:

Referencia para la orientación de la enseñanza ya que favorecerá el desarrollo de enfoques con abordaje multidimensional del alumno centrado en la persona, como así también la definición y planificación de un sistema de apoyos necesarios para el diseño de propuestas didácticas (MEDH, 2015, p. 53).

El modelo de calidad de vida, al estar relacionado con una concepción de la discapacidad intelectual que deja de poner el foco en el individuo y comienza a atender a los contextos, “pone en el centro de la cuestión los derechos humanos y la construcción de ciudadanía”, es decir, considera finalidades que son centrales en la enseñanza de las ciencias sociales (Valdez, 2019, p. 170). Por ejemplo, permite construir propuestas de enseñanza que promuevan el desarrollo y la autonomía, que fortalezcan habilidades necesarias para el ejercicio de los derechos y que favorezcan la inclusión social y educativa

de todos los estudiantes, particularmente de aquellos con discapacidad intelectual (Copolechio Morand, Solanes y Valli, 2017).

Por lo tanto, nos permite retomar finalidades y contenidos de enseñanza de las ciencias sociales de los diseños curriculares de los niveles obligatorios del sistema educativo y articularlos con ejes transversales que suelen estar presentes en la educación especial. La calidad de vida “no es otra cosa que la posibilidad de participar en la mayor cantidad posible de contextos, [es una] posibilidad de inclusión plena” (Valdez, 2019, p. 144). Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales puede favorecer un mejor desenvolvimiento en la realidad social y en la vida cotidiana.

Desde un enfoque crítico se asume que las ciencias sociales deben brindar herramientas para vivir en sociedad, entender el mundo en que vivimos, operar sobre él y transformar las relaciones sociales que nos involucran. Por lo tanto y en el marco de la educación inclusiva, el trabajo en torno a los vínculos interpersonales; el fomento de amistades; la participación en la comunidad; el uso de sus instituciones, servicios y transportes; el desarrollo de la autonomía; la posibilidad de elegir, de desear y de plantearse metas y desafíos personales; el conocimiento y el ejercicio de los derechos, deben asumir un lugar central en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que se trata de aspectos que favorecerán y enriquecerán a todos los estudiantes, con o sin discapacidad intelectual.

Dado que las dimensiones del modelo de calidad de vida se vinculan con aspectos que requerimos todos para participar activamente en nuestros entornos, se constituye en un enfoque relevante para la formación docente en educación especial y particularmente para la enseñanza de las ciencias sociales.

### **Bibliografía de la ficha de cátedra:**

- Copolechio Morand, Marina; Solanes, Gloria y Valli, Rosana (2017). “El modelo de Calidad de Vida como punto de partida para la construcción de propuestas didácticas centradas en la persona”. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. ISSN 2525-2089. Vol. 2, UNCUYO. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/901/688>
- Maños, Francisco y Castillo, Mei. (2011). *Modelo de calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Madrid.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro (MEDH). (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual*.
- Schalock, Robert y Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2003). *Calidad de vida: manual para los profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, Robert y Verdugo Alonso, Migue Ángel. 2006. Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. (s/d).
- Valdez, Daniel (2019) “Apoyos y moveré el mundo”. En *Autismo. cómo crear contextos inclusivos*. Paidós: Buenos Aires.

### IV.a.3. Actividades, consignas y materiales para la enseñanza

#### Actividad 1

Se propone visualizar dos videos que tienen como protagonista a Dominique, una joven argentina con síndrome de down. En uno de ellos viaja sola por primera vez en subte y filma su experiencia y en el otro, mantiene una conversación con otra persona acerca de diversas cuestiones relacionadas con su vida cotidiana y sus deseos.

- Enlace 1: “Dominique viaja SOLA en subte y se graba la experiencia” Downeate (26 de febrero de 2016): <https://www.youtube.com/watch?v=AwbFc-RVU-A>
- Enlace 2: “Domi quiere vivir sola. Charla de café”, Downeate (26 de septiembre de 2016): <https://www.youtube.com/watch?v=p5Ou9npH2vI>

#### Primer momento - Consigna:

Registrar en sus cuadernos o carpetas qué les producen ambos videos. Pueden utilizar como orientadoras estas preguntas:

¿Qué hace la protagonista en el video? ¿Qué dice? ¿Qué pienso de ella?  
¿Qué sensaciones me producen los videos? ¿Qué me llama la atención?  
¿Qué preguntas me surgen? ¿Cómo puedo vincular lo visto con las concepciones acerca de la discapacidad? ¿Cómo puedo relacionarlo con los sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica?

Se propone un momento de intercambio con todo el grupo para compartir sus registros personales y reflexionar acerca de cómo los modos en que concebimos a las personas con discapacidad intelectual condicionan, en cierta medida, nuestras miradas, percepciones y apreciaciones sobre ellas, sobre sus límites y posibilidades. Se resaltarán la importancia de desnaturalizar representaciones limitantes y estigmatizantes acerca de las personas con discapacidad intelectual para concebirlas desde sus posibilidades y pensar desde allí la enseñanza. Se profundizará en los vínculos entre esta perspectiva, el modelo de calidad de vida y la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial, retomando las lecturas propuestas. Se enfatizará todo lo que la protagonista hace o desea y que podría haber sido enseñado o enseñarse desde las ciencias sociales (como, por ejemplo, participar en su entorno, utilizar el transporte público, conocer, comprender y respetar normas sociales, entre otros).

#### Segundo momento – Consigna

Se propone un momento de trabajo individual con esta consigna.



- 1) ¿Cuáles son los saberes que Dominique ha construido acerca de lo social? ¿Qué formas de participación y acción en la realidad social pueden observar en Dominique? ¿En qué espacios sociales circula, con quién/quienes se vincula? ¿En qué instituciones participa?
- 2) Retomar las dimensiones del modelo de calidad de vida y caracterizar a Dominique a partir de ellas.
- 3) Teniendo en cuenta la caracterización realizada: ¿Qué dimensiones y aspectos considerás necesarios trabajar con Dominique? ¿Por qué? ¿Cómo se relaciona lo anterior con los deseos, posibilidades y necesidades de Dominique?
- 4) a- Elegir de tu respuesta anterior tres dimensiones del modelo de calidad de vida que, a tu criterio, se vinculen especialmente con las ciencias sociales.  
b- Identificar qué se puede trabajar desde las ciencias sociales para favorecer la calidad de vida de Dominique en esas tres dimensiones.

Se realiza un intercambio del trabajo individual en pequeños grupos para compartir los modos en que cada uno ha resuelto la actividad. Se propone que identifiquen similitudes y diferencias entre sus resoluciones, que puedan argumentar sus decisiones, modificar o ampliar sus producciones.

A partir de este intercambio, deben elaborar grupalmente un escrito de no más de una carilla con los aportes que este momento de trabajo grupal brindó al trabajo individual.

Como cierre de este encuentro se leen las producciones grupales y se realizan aportes y/o preguntas que permitan visualizar cómo las dimensiones del modelo de calidad de vida pueden orientar la caracterización de un grupo de estudiantes y/o de ciertos estudiantes, como así también, cómo este modelo puede orientar la construcción de propuestas de enseñanza de ciencias sociales que favorezcan el desarrollo de ciertas dimensiones, al mismo tiempo que se enseñan contenidos del área.

## Actividad 2

Se trabaja con fragmentos de entrevistas realizadas a adultes con discapacidad intelectual que asisten a Crearte, un centro cultural de Bariloche.

El análisis de las entrevistas a adultes con discapacidad intelectual de Bariloche permite analizar de qué manera estas personas participan en la realidad social, con qué apoyos cuentan, qué barreras obturan esa participación, qué saberes han construido acerca de la realidad social, qué experiencias de aprendizaje se podrían ofrecer desde las ciencias sociales, entre otros aspectos. A partir de ese análisis se puede avanzar en pensar qué, por qué y para qué se puede enseñar desde las ciencias sociales en la modalidad de educación especial cuando se trabaja con jóvenes y adultes con discapacidad intelectual. Se espera que esta actividad permita retomar las finalidades de la enseñanza de

las ciencias sociales desde un enfoque crítico y pensar cómo se pueden vincular con algunas propuestas de enseñanza.

### Material didáctico

- “Cuando me voy de viaje mi hermana me va a elegir la ropa que tengo que llevar, ella me elige la ropa. Yo por ahí le digo si quiero llevar ese chaleco, llevo ese chaleco, pero ahora tengo más pulóveres”. Continúa: “Porque por ahí yo me pongo un montón de vestidos y me olvido las remeras. Pongo cosas que no tengo que llevar” (P3).
- “Y bueno, después cuando vine acá se lo dije y bueno, le dolió (a su ex novia). Y después pasó una semana y quería volver otra vez, volver con ella. Y F. me dijo: pero fijate M., vos lastimás a la persona, si vos no querés, le dijiste a ella que no querías volver más y ahora le estás diciendo que querés volver con ella. Pongámonos de acuerdo porque si no, no está bueno así: “que sí, que no”. Entonces, bueno, ahora sí es definitivo y ya” (P7).
- En relación al uso de colectivo: “Si yo voy sola me pierdo un poquito (...) A veces me pierdo por elegir mal el colectivo”. Continúa contando cómo resolvió una situación: “Yo sola lo hice todo, solita (...) Me desperté, me bajé y tomé otro colectivo que bajaba para el centro y listo” (P5).
- “Si yo me voy de acá, a qué hora salgo porque a veces nos juntamos por ahí en el centro, si falta algo a comprar algo al supermercado, la llamo a mi hermana (con su propio celular)” (P5).
- “Me baño sola, me peino sola, me cambio sola” (P4).
- En relación a Cre-arte comenta: “Sí, me anoté yo sola. Porque yo la otra vez pasé y me encontré con una conocida que trabaja en el hospital y a ella yo le pregunté” (P1).
- “Y me sacaron toda la plata, no me quedó ni un peso y nada, me sacaron todo” (se refiere a la ex esposa de su padre y su hija que administraban su dinero) (P4).
- “Yo pongo la tarjeta ahí y saco cuánto quiero y listo, ticket” (P5).
- En relación a su primo con discapacidad motora: “Lo que hago yo, subo a él primero y después yo doblo la silla. Y subir la silla y eso cuesta un montón, y a mí no, para nada me molesta el esfuerzo, pero ... a una persona que le cuesta subir un colectivo y más si no tiene rampa, más todavía” y continúa: “Los políticos no tienen conciencia de poner la ciudad como corresponde” (P7).
- “Dicen que tiene que haber no sé, cada diez personas tienen que haber una persona con discapacidad, dicen que parece que las empresas no están cumpliendo eso” (P8).

- “Trabajaba cuidando nenes, bebés y me pagaban, y ahora estoy buscando trabajo otra vez, para volver a trabajar” (P3).

Fragmentos de entrevistas a adultos con discapacidad intelectual que asisten a Cre-arte, Centro Cultural de Bariloche. Extraídas de: Palacios, Analía (2018) *Facilitadores y barreras para la autodeterminación. Las voces de un grupo de adultos con discapacidad intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Dunken.

Consigna:

Leer la selección de fragmentos de entrevistas y debatir en el grupo:

- 1) ¿Qué saberes acerca de lo social han construido les entrevistades? ¿En qué contextos, instituciones y espacios circulan? ¿Cuáles son sus experiencias? ¿Con quiénes se vinculan? ¿Qué les interesa/les gusta hacer?
- 2) ¿Qué se les podría enseñar en relación a las ciencias sociales y para qué? ¿Qué experiencias de aprendizaje se pueden ofrecer desde las ciencias sociales? (para responder: retomar finalidades y contenidos de enseñanza de las ciencias sociales)
- 3) ¿Qué dimensiones del modelo de calidad de vida estarían trabajando según la respuesta anterior? Fundamentar.

Se comparten las producciones grupales en una instancia de plenario. En este momento de la clase interesa atender a los modos en que los grupos se retoman elementos del modelo de calidad de vida para analizar las entrevistas y resolver la consigna. Se hará especial hincapié en el modo en que este modelo puede favorecer la concreción de las finalidades y de los contenidos escolares de enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque crítico.

## IV.b. Segunda parte de la propuesta de enseñanza: Habilidades sociales y habilidades comunicativas

### IV.b.1. Propósitos:

- ✓ Profundizar el conocimiento en torno a las habilidades sociales y a las habilidades comunicativas en tanto ejes transversales de la modalidad de educación especial que pueden articularse con finalidades y contenidos de ciencias sociales.
- ✓ Abordar los vínculos entre las habilidades sociales y las habilidades comunicativas, el modelo de calidad de vida y la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial desde una perspectiva crítica.
- ✓ Analizar y elaborar caracterizaciones pedagógicas focalizando en las habilidades sociales y en las habilidades comunicativas para argumentar decisiones didácticas en relación a la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial.

### IV.b.2. Ficha de Cátedra: Habilidades sociales y habilidades comunicativas

Las habilidades sociales están relacionadas con la capacidad para entender las expectativas sociales y las conductas de otras personas y así poder participar en intercambios, interacciones, relaciones sociales.

Son ejemplos de las habilidades sociales:

- Iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros.
- Recibir y responder a las claves o pistas situacionales pertinentes.
- Reconocer y expresar sentimientos.
- Proporcionar feedback positivo y negativo
- Regular el comportamiento de uno mismo.
- Calibrar la cantidad y tipo de interacción con otros.
- Ayudar a otros.
- Hacer y mantener amistades.
- Afrontar demandas, controlar impulsos, conocer y adecuar la conducta a las normas sociales, etc.

Las habilidades comunicativas están vinculadas con la “competencia comunicativa”, es decir, con la habilidad que les permite a las personas manejarse hábilmente en variadas y diversas situaciones comunicativas de manera efectiva y funcional y de acuerdo al propósito o los propósitos que tienen los usuarios del lenguaje. Esta habilidad comunicativa incluye la capacidad de comprender y transmitir información a través de comportamientos simbólicos y no simbólicos.

Son ejemplos de las habilidades comunicativas:

- Comprender una emoción
- Entender o brindar un consejo, una felicitación, un comentario, una protesta, un rechazo.
- Respetar los turnos de habla.
- Adecuar el lenguaje a distintas situaciones y destinatarios.
- Expresar la propia perspectiva sobre algún tema de manera clara y pertinente.

Las habilidades sociales y las habilidades comunicativas se vinculan estrechamente porque la comunicación es siempre social, por lo tanto, al trabajar una de estas habilidades necesariamente se enriquece la otra.

Según Portillo, ambas son “un instrumento y una finalidad de la educación, permiten la interacción en el aula [y, también, más allá del aula] y son el gran caballo de batalla de la educación democrática, de participación y de respeto de las normas sociales” (1991, citado en Gavaldá y Santisteban, 1998, p. 50).

### **Relaciones con el modelo de calidad de vida**

El abordaje de las habilidades sociales y las habilidades comunicativas se encuentra interrelacionado y lo podemos vincular con la mejora de la calidad de vida. Para dar cuenta de lo anterior, retomaremos tres dimensiones del modelo de calidad de vida que se vinculan estrechamente con la enseñanza de las habilidades sociales y las habilidades comunicativas: relaciones interpersonales, desarrollo personal y autodeterminación. Es importante aclarar que se trata de un recorte ad hoc, y, por lo tanto, no es el único posible. Para cada caso se brindarán ejemplos de habilidades sociales y habilidades comunicativas necesarias para que las dimensiones seleccionadas puedan ejercerse.

**Dimensión de relaciones interpersonales:** está relacionada con la posibilidad de interactuar con otras personas: participar en instituciones, actividades, tener amigos, buena relación con la familia. Implica la interacción y el mantenimiento de relaciones de cercanía, la participación en actividades, sentirse querido o reconocido por las personas importantes a partir de contactos sociales positivos y gratificantes.

Para mejorar la dimensión de relaciones interpersonales es importante contar con ciertas habilidades sociales. Por ejemplo, cuando queremos relacionarnos con alguna persona es central identificar en qué momentos, contextos y modos me puedo relacionar (si está hablando con otra persona, debería esperar que finalice para conversar; se requiere también mantener el espacio de intercambios personales apropiados, es decir, mantener la distancia personal y social corporal en una situación de intercambio con otra, a menos que tengamos una relación íntima, etc.). También es necesario manejarse adecuadamente con desconocidos, por ejemplo, no hablar con cualquier persona de cualquier tema o sin mediar una necesidad.

A la vez, para mejorar la dimensión de relaciones interpersonales va a ser importante contar con ciertas habilidades comunicativas. Por ejemplo: es importante saber iniciar y terminar instancias de conversación, seguir con pertinencia intercambios comunicativos con una o varias personas, comprender cuando la temática vira hacia otro tema, usar ajustada y situadamente fórmulas sociales (gracias, buenos días, ¿cómo éstas?), usar los silencios, las esperas y la participación de manera apropiada, respetar los turnos de intercambio, usar los diferentes géneros (narrativos, explicativo, argumentativo) para poder intervenir y participar en situaciones comunicativas diversas.

La segunda dimensión del modelo de calidad de vida que retomamos es la **dimensión de desarrollo personal** que se vincula con la capacidad de poner en marcha competencias y habilidades sociales y prácticas que favorezcan el desarrollo de la persona en función de sus intereses y deseos. Algunos ejemplos pueden ser la posibilidad de aprovechar oportunidades de desarrollo personal y aprendizaje, como así también la de desarrollar estrategias de comunicación que permitan expresar sus deseos, necesidades, dudas, o aprender a realizar actividades que le interesan (por ejemplo, cocinar, ser ceramista, utilizar la computadora, etcétera.)

Aquí también, para mejorar la dimensión de desarrollo personal, va a ser importante contar con ciertas habilidades sociales. Por ejemplo, si la persona tiene conocimientos sociales de su entorno, su ciudad y su contexto cercano (y lejano) puede utilizarlos de manera pertinente para manejarse sola si desea ir a algún sitio (a pasear al Centro Cívico, a visitar un amigo, un familiar, a comprar). Si conoce sus derechos puede ejercerlos o reclamar en diversas situaciones. Si posee habilidades y nociones vinculadas al trabajo, las profesiones y sus desempeños podrá practicarlas si lo desea.

Además, para mejorar la dimensión de desarrollo personal va a ser importante contar con ciertas habilidades comunicativas. Podríamos pensar en la posibilidad de la persona con discapacidad intelectual de poner en acción su competencia comunicativa. También en una utilización del lenguaje (o sistema alternativo y/o aumentativo utilizado) que cumpla con el propósito que la persona desea y haya decidido comunicar. También, en el caso de que usen la lengua escrita, que sus conocimientos sobre la misma les sirvan para desempeñarse en su contexto social cercano.

La tercera y última dimensión del modelo de calidad de vida que retomamos es la **dimensión de autodeterminación**. Ésta implica elegir el propio proyecto de vida a partir de las metas, valores, preferencias e intereses personales, tomar las propias decisiones, defender las ideas y opiniones que se tengan, entre otros aspectos.

Para mejorar la dimensión de autodeterminación va a ser importante contar con ciertas habilidades sociales. Por ejemplo, si la persona con discapacidad puede decidir su proyecto de vida, puede elegir qué tiene ganas de hacer, qué actividades le gustaría realizar y con quiénes, si puede elegir entre opciones reales (como podrían ser entre distintas comidas, entre distintas ropas para vestirse), si puede moverse o trasladarse autónomamente, seguramente la autodeterminación será mayor.

También, mejorará la dimensión de autodeterminación si cuenta con ciertas habilidades comunicativas. Por ejemplo, si la persona en situación de discapacidad puede desarrollar y comunicar claramente argumentos en defensa de sus ideas, decisiones, o construir y manifestar su posición ante diferentes temas, seguramente su nivel de autodeterminación se incrementará.

Para cerrar esta ficha de cátedra es importante clarificar qué relaciones podemos encontrar entre las habilidades sociales, las habilidades comunicativas y la enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial.

Para ello es preciso recordar que, desde una perspectiva crítica, el propósito central en la enseñanza de las ciencias sociales debe orientarse a favorecer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que permitan a los estudiantes conocer la realidad social para ser parte activa de la misma y colaborar en su construcción y transformación (Siede, 2010). Otra de las finalidades centrales de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de sujetos políticos que ejerzan una ciudadanía comprometida, democrática, activa y participativa. En definitiva, si repasamos las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, podremos notar que éstas requieren de habilidades sociales y de habilidades comunicativas que, en el marco de la educación inclusiva, se deberían trabajar en las escuelas.

Pensando en la modalidad de educación especial, Miguel López Melero (citado en Gavaldá y Santisteban, 1998) ofrece algunos ejemplos interesantes de finalidades para orientar la enseñanza de las ciencias sociales que se pueden articular con el abordaje de habilidades sociales y comunicativas. El autor propone, por ejemplo, pensar en propuestas que inviten a poner en juego la autonomía personal de los estudiantes, que favorezcan la orientación en el espacio y en la comunidad, que permitan identificar los grupos sociales de pertenencia (principalmente familia y amigos) y de referencia (escolares, comunidad), como así también, que posibiliten practicar el uso de instituciones y de servicios de la comunidad, entre otros. Estas propuestas nos invitan a concebir las habilidades sociales y las habilidades comunicativas desde una perspectiva que trasciende aquellas miradas que las entienden de manera instrumental o como necesarias para que el sujeto se “adapte” a un contexto que lo precede y excede. En el marco de la formación docente su abordaje, en articulación con las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales y con contenidos escolares del campo de lo social, busca acompañar esos sentidos.

### **Bibliografía:**

- Gavaldá, Antoni y Santisteban, Antoni. (1998). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del Profesorado de Educación Especial. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. ISSN- e 1316-9505, Nº 3, 34-61.
- Schalock, Robert y Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2010). “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”. En *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 14 (4), Núm. 236, pp. 7-21.



- Siede, Isabelino (2010) "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza". En *Ciencias Sociales en la escuela, propuestas y criterios para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.

#### IV.b.3. Actividades, consignas y materiales para la enseñanza

##### Actividad 1

Se trabajará con dos materiales:

- 1) *Selección de la novela "El curioso incidente del perro a medianoche" de Mark Haddon (Anexo 1).*

La misma está protagonizada por un joven llamado Christopher que tiene una manera particular de ver el mundo. Es capaz de recitar los números primos hasta cifras muy altas, le encanta hacer listados e instructivos, le cuesta relacionarse con las personas, pareciera no comprender el sentido figurado y metafórico del lenguaje, y asume que tiene limitaciones para reconocer algunas emociones en las personas y expresar las propias.

A partir del "incidente" de la muerte de la mascota de su vecina, Christopher (inicialmente culpado de éste) comienza a investigar qué paso y quién mató al perro, lo que lo lleva a vincularse con distintas personas, a transitar su ciudad e instituciones y a descubrir mucho acerca de su historia y su familia.

Se trata de una novela que ha sido llevada en varios países (incluso el nuestro) al teatro por distintas compañías y también ha sido premiada.

- 2) *Selección de interrogantes para caracterizar las habilidades sociales y las habilidades comunicativas predominantes en un grupo y en los estudiantes (Anexo 2).*

Material tomado y modificado del artículo: Copolechio Morand, M., Solanes, G., Valli, R. (2018). "Cuando la unión hace a la inclusión: una experiencia didáctica transversal". En *Revista Novedades Educativas, Discapacidad y Derechos*, mayo 2018, Sumario 329, año 30. ISSN 0328-3534, pp. 27-32.

Dado que se trata de una guía más amplia, pensada para caracterizar pedagógicamente grupos de estudiantes en escuelas y que retoma las habilidades sociales y las habilidades comunicativas desde las áreas de lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales, se realizarán estas aclaraciones para situar la producción y clarificar el uso que se le dará en esta actividad.



## Consigna:

- 1) Leer ambos materiales.
- 2) Del segundo material (*Selección de interrogantes para caracterizar las habilidades sociales y las habilidades comunicativas predominantes en un grupo y en los estudiantes*) seleccionar 5 preguntas para caracterizar a Christopher desde las habilidades sociales y las habilidades comunicativas. Escribir esta caracterización.
- 3) a) Elegir una habilidad social y una habilidad comunicativa que, como futuros profesores de educación especial, trabajarían con Christopher.  
b) Argumentar por qué es importante trabajarlas.  
c) Describir brevemente cómo lo harían.  
d) Especificar qué vínculos encuentran entre el abordaje de esas habilidades y el área de ciencias sociales, sus finalidades y contenidos escolares.

Se espera que los grupos elijan diferentes interrogantes y habilidades sociales y habilidades comunicativas para trabajar con Christopher. De ser así, el momento de plenario enriquecerá el trabajo de cada grupo y permitirá establecer un intercambio entre éstos.

En caso de ser necesario, se brindarán orientaciones para comprender el modo en que las habilidades sociales y las habilidades comunicativas pueden acompañar las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales desde un enfoque crítico, como así también, posibilitar y/o fortalecer la enseñanza de contenidos escolares de ciencias sociales. Así mismo, se buscará trascender una enseñanza centrada sólo en la persona con discapacidad, invitando a pensarla como parte de un grupo y contexto y realizar preguntas que lleven a pensar qué ofrece (o no) el contexto para que la persona con discapacidad pueda poner en juego sus habilidades sociales y comunicativas.

## Actividad 2

Se trabaja con caracterizaciones pedagógicas para analizarlas desde las categorías centrales de esta clase.

Los materiales que se utilizan son:

- 1) Caracterización pedagógica realizada por estudiantes del profesorado de educación especial del IFD Bariloche durante el trabajo de campo en Práctica Docente 2 en la Escuela Especial N° 19 de la localidad en 2016 (Anexo 3).
- 2) Informe presentado por una Maestra de Apoyo a la Inclusión de un estudiante con discapacidad que asiste a escuela común, según el formato que solicita actualmente el sistema educativo (Anexo 4).
- 3) Caracterización pedagógica realizada por una estudiante del profesorado de educación especial y una estudiante del profesorado de educación primaria del IFD Bariloche durante su residencia como pareja pedagógica (Anexo 5).

Se trata de caracterizaciones pedagógicas de grupos reales, realizadas en distintos contextos escolares (escuela especial y escuela común), desde diferentes roles docentes (como maestra de grupo en una escuela especial, como MAI en escuela común y como pareja pedagógica en escuela común) y desde categorías y marcos teóricos diversos. Por ello, y para dar cuenta de la diversidad y complejidad del trabajo docente en educación especial, cada grupo trabaja con los tres materiales.

Consigna:

- 1) Leer los tres materiales.
- 2) Identificar las habilidades sociales y las habilidades comunicativas que se describen en cada material en relación al grupo de estudiantes y/o en relación a ciertos estudiantes.
- 3) Discutir grupalmente qué habilidades sociales y habilidades comunicativas podrían trabajar en cada caso, por qué y para qué.
- 4) a) Elegir uno de los materiales, una habilidad social y una habilidad comunicativa de las que identificaron como necesarias para trabajar en el punto anterior.  
b) Seleccionar del Diseño Curricular de Educación Primaria de Río Negro (2011) algún contenido del área de ciencias sociales y explicar cómo trabajarían la habilidad social y la habilidad comunicativa señalada en el punto anterior en articulación con dicho contenido.

Se comparte el trabajo realizado, se clarifican dudas y profundiza en el eje de esta parte de la propuesta de enseñanza. Se espera que los grupos trabajen con distintos materiales de modo de enriquecer este momento de plenario con ejemplos de distintos contextos educativos (escuela especial y escuela común), diferentes contenidos escolares de ciencias sociales y propuestas en relación a las habilidades sociales y a las habilidades comunicativas.

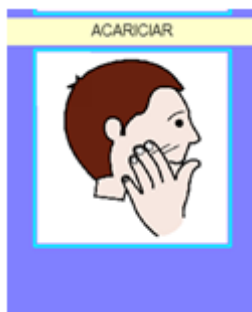
## IV.c. Tercera parte de la propuesta de enseñanza: Construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial

### IV.c.1. Propósitos

- ✓ Profundizar en el conocimiento de las historias sociales, su construcción y sus usos para la enseñanza de las habilidades sociales y de las actividades de la vida diaria.
- ✓ Diseñar historias sociales en tanto materiales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial, considerando sus destinatarios y las decisiones didácticas que los fundamentan.

### IV.c.2. Ficha de cátedra: Construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial

En educación especial, tanto los pictogramas como las historias sociales se utilizan con frecuencia ya que constituyen un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de distintos contenidos relacionados con las ciencias sociales (y, también, con otras áreas o disciplinas). En esta ficha de cátedra se focaliza en el uso y la construcción de estos materiales para la enseñanza de las actividades de la vida diaria (AVD) y de las habilidades sociales (HS).



Los pictogramas son imágenes o dibujos sencillos que representan conductas, estados de ánimo, necesidades o hábitos, objetos, acciones, etc.<sup>8</sup> y que se utilizan como apoyo para la comprensión y la expresión de personas con necesidades complejas de comunicación.

Según las funciones que asumen las imágenes en diferentes recursos o programas podemos hablar de pictogramas para elegir, para pedir, para anticipar, para armar comunicadores visuales, guías de secuencia de actividad o, como en nuestro caso, para construir historias sociales (Valdez, 2019). En todos los casos se trata de recursos primordiales que se utilizan dentro de las estrategias de la Comunicación Aumentativa Alternativa<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> En el sitio del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa se puede acceder a un banco de pictogramas amplio y gratuito: <http://www.arasaac.org/>

<sup>9</sup> Según la ASHA (American Speech and Hearing Association, 1991) la CAA se refiere a recursos (símbolos y dispositivos), estrategias y técnicas que ayudan a complementar o reemplazar al habla cuando esta está ausente o sus alteraciones impiden a las personas satisfacer sus necesidades diarias de comunicación, en los diferentes contextos en que se desempeñan. Los recursos de CAA, además de cumplir con la función de expresión del lenguaje, sirven como apoyo para la comprensión por lo que permiten la decodificación de la palabra y la futura construcción del lenguaje.

Las historias sociales son guiones que narran con pictogramas o dibujos sencillos situaciones que suceden y/o van a suceder, por lo que se constituyen en facilitadores para la enseñanza de ejes transversales y de contenidos que forman parte de lo social. Las AVD y las HS suelen estar presentes en las planificaciones de los profesores de educación especial y en los documentos curriculares vinculados con la educación de personas con discapacidad intelectual. Por lo tanto, es necesario incluir su abordaje en la formación de docentes de educación especial y, en el marco de esta materia, hacerlo de manera articulada con las finalidades de las ciencias sociales y con contenidos escolares del área.

### ¿Qué son las actividades de la vida diaria y las habilidades sociales?

Tanto las AVD como las HS son ejes transversales que ocupan un lugar central en la educación especial y que, en el marco de la educación inclusiva se constituyen en aportes para la educación en general. Como adelantamos en esta ficha de cátedra pueden enseñarse a partir de la construcción y uso de historias sociales.

Las AVD son actividades comunes y compartidas de la vida cotidiana, colaboran con la construcción de la propia identidad y se relacionan con determinadas responsabilidades personales y sociales. Pueden distinguirse entre Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) y Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD) en función de la complejidad cognitiva que implican (Romero Ayuso, 2007). Las primeras:

Se caracterizan por ser universales, estar ligadas a la supervivencia y condición humana, a las necesidades básicas, estar dirigidas a uno mismo y suponen un mínimo esfuerzo cognitivo, automatizándose su ejecución, con el fin de lograr la independencia personal (Ibíd., p. 5).

Ejemplos de las ABVD son la alimentación, el aseo, el baño, el vestirse, la movilidad personal, descansar. Según Moruno (2006) constituyen un soporte mínimo para las relaciones sociales y la inclusión social ya que mediante la realización de las ABVD el sujeto puede realizar actividades que lo incorporan a su contexto socio-cultural. Muchas de estas ABVD pueden representarse mediante pictogramas.



Por su parte, las AIVD suponen mayor complejidad cognitiva, están ligadas a aspectos culturales de la sociedad, constituyen un medio para obtener o realizar otra acción e implican la interacción con el contexto. Ejemplos de las AIVD son hablar por teléfono, comunicarse con otra persona y ser comprendido, utilizar el transporte, realizar compras, lavar la ropa, manejar dinero, conocer y utilizar procedimientos de seguridad, responder ante emergencias, entre otras.

Por lo tanto, requieren del reconocimiento de otras personas e involucran generalmente habilidades sociales.

Las habilidades sociales son conductas observables, necesarias para la interacción social, por lo que entra en juego la relación con otras personas. Tener competencia social implica poner en marcha las HS necesarias adecuadas a las conductas esperadas ante determinadas situaciones. Según García Ramo abarcan:

Un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras reduce la probabilidad de futuros problemas (2011, p.11).

Para algunas personas que no han estado en contacto con el campo de la educación especial quizás resulte llamativo pensar que las AVD o las HS puedan ser enseñadas en las escuelas. Sin embargo, es importante destacar que no todas las personas las aprendemos por el mero hecho de vivir en sociedad y por estar en contacto con otros sujetos. Muchas veces las personas con discapacidad intelectual (pero también muchas otras personas sin discapacidad) requieren de una enseñanza explícita y sistemática de estos ejes que les permiten comprender la realidad social, formar parte de la sociedad, participar de distintos eventos, utilizar servicios e instituciones sociales e interactuar con otras personas en diversos contextos. Entonces, si una de las finalidades centrales de la enseñanza de las ciencias sociales es conocer la realidad social, participar en ella y transformarla (Siede, 2014), no podemos dejar por fuera de estas asignaturas en la formación docente inicial el abordaje de estos temas. Y una de las maneras de enseñarlos es a partir de la construcción y uso de las historias sociales.

### **Las historias sociales y la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial**

Desde la perspectiva que se asume en la formación docente inicial en didáctica de las ciencias sociales, existe un vínculo muy estrecho entre las historias sociales y la enseñanza de lo social. El clásico texto de Carol Gray define a las historias sociales como: “un cuento corto ajustado a un formato y directrices específicas que se utilizan para describir: personas, eventos sociales, situaciones y destrezas” (1995, p.4). Se trata de una secuencia que define situaciones sociales y claves contextuales, describe convenciones y rutinas, analiza y explica emociones y sentimientos de otras personas en interacciones sociales (Ministerio de Educación de Santa Cruz, 2009). Suelen detallar los momentos o pasos de esa situación favoreciendo la comprensión y anticipación. En general, para su confección se utilizan pictogramas conocidos y utilizados por los estudiantes y se sugiere que ellos participen en su elaboración.

Ahora bien, ¿qué aspectos centrales se sugiere considerar para elaborar historias sociales? Especialmente, se recomienda transmitir información importante y chequear que esa información dé cuenta de dónde y cuándo ocurre u ocurrirá esa situación, quién o quiénes están o estarán involucrados, qué está ocurriendo o va a ocurrir y por qué.

En la bibliografía especializada en el tema se detallan algunas sugerencias para diseñar, escribir e implementar historias sociales adecuadas a las situaciones educativas:

a.- **Determinar el tema.** En toda historia social se debe definir el eje de la misma. Tal como mencionamos éstas suelen escribirse para comprender o dar respuesta a situaciones que resultan o pueden resultar incómodas, confusas, inquietantes, inesperadas. Además, pueden versar sobre temáticas actuales, pasadas o futuras. Es por ello que los temas de las historias sociales se relacionarán necesariamente con los intereses, necesidades y contextos de sus destinatarios. Por lo tanto, decidir construir una historia social supone siempre considerar a las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho capaces de elegir, de desear y de decidir por sí mismas.

b.- **Reunir información individualizada teniendo en cuenta al estudiante y su situación.** Cada persona percibe e interpreta el mundo de distinta manera. Por lo tanto, para construir historias sociales es imprescindible contar con información detallada y particularizada. Ésta puede obtenerse a través de la observación, como así también, de conversaciones o entrevistas con sus destinatarios. El objetivo es evidenciar pistas o claves relevantes que servirán de guión y de anclaje en la historia social.

c.- **Considerar las directrices de escritura para personas con discapacidad intelectual adecuadas a las particularidades del sujeto.** En las historias sociales se debe considerar el tipo de letra, el tamaño, los márgenes en el texto, el interlineado, la claridad de las imágenes, el conocimiento y manejo de los pictogramas que se incluirán, entre otros aspectos. Además, se debe chequear que el contenido sea el adecuado, que sea relevante, y que resalte aquellos eventos, palabras, actitudes centrales. Por otra parte, suele recomendarse que las historias sociales sean escritas en primera persona, de modo que su destinatario se identifique como protagonista de la situación o aludiendo al grupo, cuando éste es el destinatario.

Otro punto relevante en este eje es considerar los tipos de oraciones que se incluirán. Éstas suelen combinar hasta cuatro tipos de oraciones con finalidades diversas: descriptivas, directivas, de perspectiva y de control. Para comprender mejor cada una de estas oraciones, en esta ficha de cátedra, incluiremos ejemplos extraídos de las historias sociales construidas por estudiantes del profesorado de educación especial del IFD Bariloche en 2019.

Las *oraciones descriptivas* describen la acción, quiénes están involucrados, qué están haciendo y por qué, por ejemplo, “en el recreo juego con otros a la pelota”.

Las *oraciones de perspectiva* resultan centrales dado que dan cuenta de los estados internos de las personas describiendo y explicando emociones, sentimientos o reacciones ante ciertas situaciones, por ejemplo, “Martín sabe que a no todas las personas les interesa hablar sobre el universo”.

Las *oraciones de control* describen, a modo de recordatorio, lo que la persona tiene que hacer en determinada situación, o bien, cómo entenderla. Por ello suelen ser incorporadas por la propia persona ya que se trata de oraciones que les permite identificar estrategias útiles, recordar información importante, no perder la calma, etc. Tomamos un ejemplo de Gray (1997, p.8): “la fila del almuerzo, como las tortugas, son muy lentas. A veces avanzan y a veces, retroceden”. En esta oración se buscaba que el estudiante no perdiera la calma al tener que esperar el almuerzo en la escuela.

Por último, las *oraciones directivas* son afirmaciones que detallan lo que se espera que la persona haga ante determinada situación. La cantidad de este tipo de oraciones, como así también la forma en que se escriben, debe considerarse cuidadosamente. Especialmente porque si pretendemos fomentar la autonomía de los estudiantes sería contradictorio construir una historia social plagada de oraciones directivas. Pero paradójicamente, en muchas ocasiones el “qué hacer” en las situaciones sociales es justamente lo que buscamos trabajar con nuestros estudiantes mediante las historias sociales.

Una alternativa para incluirlas es escribirlas a modo de sugerencia o presentando diversas opciones ante las cuales la persona pueda elegir. Además, es importante atender a la forma en que se escriben ya que si se entienden de manera literal pueden frustrar al o a la estudiante o limitar su posibilidad de actuar en ese contexto social. Un grupo de estudiantes incluyó en su historia social esta oración directiva: “cuando me encuentro con alguien, converso, escucho y presto atención”. Esta oración dirigida justamente a un estudiante con dificultades para escuchar y atender a los relatos ajenos podría matizarse incluyendo “*intento* escuchar y prestar atención”. Incluso podría agregar alguna explicación de por qué es recomendable realizar lo anterior en una interacción social.

**d.- Respetar cierta proporción entre los diferentes tipos de oración.** En línea con lo que venimos desarrollando, se sugiere “describir más que prescribir”, es decir, incluir mayor cantidad de oraciones descriptivas y de perspectiva que directivas y de control.

**e.- Incorporar los intereses particulares del o de la estudiante.** Dado que resulta central que la historia social sea construida para un grupo o una persona en particular, es necesario que lo convoque y una forma de hacerlo es incorporar aquello que le interesa. Por ejemplo, una historia social puede tener como protagonistas a personajes del dibujo animado preferido por el o la estudiante, o a sus hermanos y hermanas, o desarrollarse en contextos conocidos y confortables para ellos.

**f.- Poner en práctica, revisar, y supervisar la historia.** Esto nos permite evaluar lo que hemos construido y mejorarlo considerando los intereses y necesidades del grupo y/o de la persona con discapacidad intelectual.

Todo el tiempo estamos involucrados en situaciones sociales. De hecho, para poder interactuar con otras personas y que nos comprendan debemos entender muchísimas convenciones y claves sociales, formas aceptadas de relacionarnos, los significados de las emociones, sentimientos, las conductas esperadas y sancionadas, etc. En ciertas ocasiones, algunas personas con y sin discapacidad necesitan traducciones, explicaciones, interpretaciones, anticipaciones de lo que puede suceder en diversos contextos y las historias sociales pueden facilitar este camino.

## **Bibliografía:**

- García Ramos, M. (2011). *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Barcelona: Editorial Eduinnova.
- Gray, C. (1995). Historias Sociales y Conversaciones en forma de Historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento. En Schopler, E., Gary B., y Linda J. (eds.) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*. Traducción de Marcelo Dantur y revisión de Ana González Carvajal.
- Ministerio de Educación de Santa Cruz, Argentina. (2009). *Aportes Curriculares y Metodológicos necesarios para el abordaje de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista*.
- Moruno, P. (2006). Definición y clasificación de las actividades de la vida diaria. En Moruno y Romero (eds.) *Actividades de la vida diaria*. Masson: Barcelona.
- Romero Ayuso, D. M. (2007). Actividades de la vida diaria. *Anales de Psicología*, Vol. 23, N°2 (diciembre), 264-271.
- Siede, I. (2014) Enseñar ciencias sociales en el primer ciclo en la escuela primaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Valdez, D. (2019). *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

### **IV.c.3. Actividades, consignas y materiales para la enseñanza**

#### **Actividad 1**

Se propone esta actividad para tener un contacto inicial con los pictogramas, conocerlos y concebirlos como recursos para enseñar que se pueden utilizar de manera independiente o como parte de una historia social.



## Consigna:

- 1) Recorrer el sitio web del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (<http://www.arasaac.org/>) para conocer diversos pictogramas.
- 2) Seleccionar cinco pictogramas y clasificarlos de acuerdo a las funciones que podrían tener según la ficha de cátedra (elegir, pedir, anticipar, etc.)
- 3) Pensar en qué situaciones escolares podrían utilizarse y cómo.
- 4) Compartir en parejas la resolución de esta actividad y retroalimentar la actividad del compañero.

## Actividad 2

Se analiza una historia social para trabajar de manera anticipada el evento escolar de la promesa a la bandera. La misma fue elaborada y utilizada por la profesora y especialista Mariela Diep, en el marco de su trabajo como maestra de apoyo a la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual en cuarto grado de una escuela primaria de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina<sup>10</sup>. Para realizar la actividad, el material ha sido modificado en su formato original. En el mismo cada una de las hojas estaban impresas por separado, iniciaba con una carátula con los datos del estudiante y de la escuela y se encontraba anillado para favorecer su manipulación.

---

<sup>10</sup> Agradezco a Mariela haber compartido este recurso conmigo.

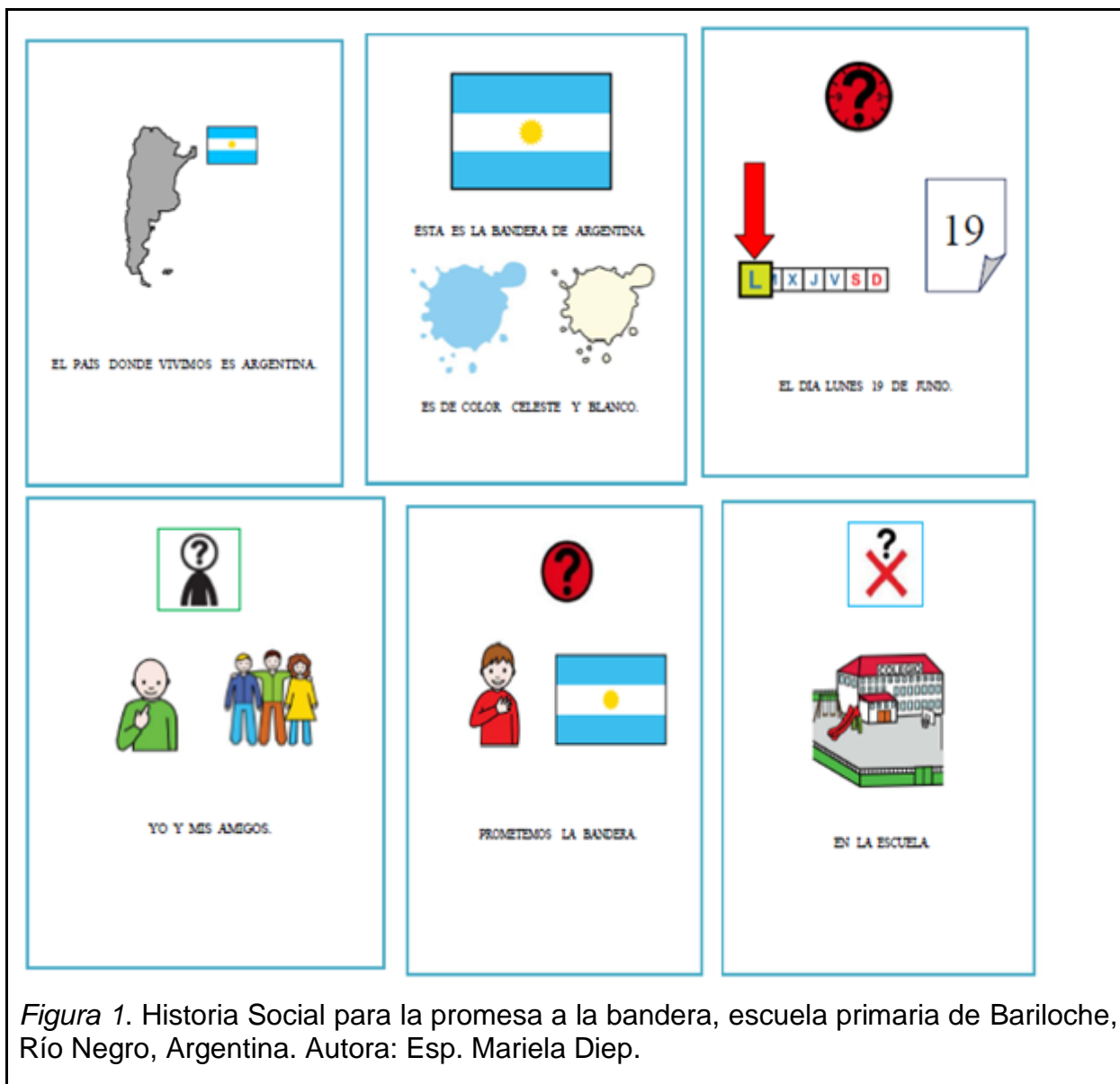


Figura 1. Historia Social para la promesa a la bandera, escuela primaria de Bariloche, Río Negro, Argentina. Autora: Esp. Mariela Diep.

Consigna:

- 1) En la ficha de cátedra se trabajaron aspectos centrales que se sugiere considerar para elaborar historias sociales: que la información de la historia social dé cuenta de la situación, qué ocurrirá, por qué, dónde, cuándo y quién o quiénes estarán involucrados. Escribir en un párrafo de no más de 500 palabras lo que podés reconstruir en relación a esos aspectos a partir del análisis de la historia social presentada.
- 2) Teniendo en cuenta las sugerencias para diseñar historias sociales, ¿Qué tipo de información individualizada considerarás que se reunió para la construcción de esta historia social?

- 3) En función de las directrices de escritura para personas con discapacidad intelectual que se sugiere considerar para elaborar historias sociales, ¿qué características identificás en esta historia social en relación a la escritura?
- 4) ¿Qué tipo de oraciones se utilizan en esta historia social? ¿Qué podés decir acerca de la proporción entre los distintos tipos de oraciones (descriptivas, directivas, de perspectiva y de control) y lo sugerido para la construcción de las historias sociales? ¿Realizarías alguna modificación? ¿Cuál/les?

Esta actividad no será compartida con el grupo total ya que su finalidad es conocer una historia social y analizarla para orientar la próxima actividad en la cual, en grupos, deberían construir una propia.

### Actividad 3

En pequeños grupos se analiza un caso y se construye una historia social siguiendo las sugerencias trabajadas en la ficha de cátedra, en la actividad anterior y en función de las decisiones didácticas que tome el grupo. Además, se propone retomar documentos curriculares, marcos teóricos propios de la didáctica de las ciencias sociales y de la educación especial trabajados con anterioridad.

Como materiales se presentan tres casos, reconstruidos a partir de situaciones que suelen suceder en las escuelas rionegrinas en la modalidad de educación especial. Para diversificar la propuesta y enriquecer el intercambio final, cada caso será trabajado por, al menos, dos grupos de modo de contar con resoluciones diferentes en base al mismo caso.

#### Caso N° 1:

**R. Asiste a cuarto grado de una escuela primaria con acompañamiento de MAI pública y privada.**

R. es un niño activo, inquieto y desafiante; todo el tiempo está en movimiento, tocando y explorando los materiales o elementos que están a su alcance. Siempre busca hacer lo que él desea y cuando no lo consigue, los llantos, gritos y golpes contra objetos, aparecen como una manera de manifestar su descontento.

Su predisposición a las actividades o propuestas está en estrecha relación con su estado de ánimo, cuando llega de buen humor, se muestra permeable, dispuesto a participar y compartir. Si, por el contrario, llega irritado o de mal humor, es más difícil lograr que pueda participar de alguna actividad. En estas circunstancias aparecen conductas como: tirarse al piso, dar golpes, gritar y fingir que llora, tornándose difícil para los docentes manejar esta situación.

Ante estas conductas es retirado del aula por un preceptor, quien trata de calmarlo negándole ir al recreo a jugar, situación que refuerza lo negativo e incrementa estas conductas.

R. es aceptado como compañero en el grupo. La mayoría de sus compañeros lo conocen desde primer grado, por lo que saben cómo vincularse con él y tiene una relación especial con C. y M.

R. comprende consignas sencillas con apoyatura visual de pictogramas, los que son usados cotidianamente con todo el grupo desde que ingresó a la escuela. Es decir, que todo el grado está acostumbrado a utilizarlos como parte de las propuestas de enseñanza.

Como parte del trabajo que se viene realizando en torno a circuitos productivos, se prevé realizar una salida al Mercado de la Estepa, situado en la entrada a la ciudad de Bariloche, para trabajar el circuito productivo de la lana. La propuesta que vienen elaborando en conjunto la maestra de grado y la MAI pública, en tanto pareja pedagógica, prevé el trabajo dentro del aula previo a la salida, durante la salida en sí y un trabajo posterior de cierre.

En la salida al Mercado de la Estepa están programadas algunas charlas con productores locales y la intención es que, en parejas, los estudiantes les realicen preguntas en relación al tema.

### Caso N° 2:

**L. tiene una trayectoria complementaria, por lo que asiste a la escuela especial dos veces por semana y a la escuela primaria (primer grado) el resto de la semana.**

A L. le agrada deambular, trepar, saltar y correr en los espacios sin poder controlarse. Intenta escaparse por las puertas de salida de emergencia. Cuando está tranquila, comprende consignas simples y las lleva a cabo.

L. no busca a sus pares para jugar, prefiere jugar sola con objetos de su interés. Cuando la docente interviene, puede sostener momentos de juegos con otros, pero presenta poca tolerancia para esperar turnos y compartir juguetes y materiales, frustrándose ante dichas demandas.

Ante actividades, juegos o propuestas nuevas, lo primero que manifiesta es la negación, pero luego, con ayuda de la docente, las realiza y disfruta.

Posee un vocabulario rico, el que utiliza para realizar intercambios comunicativos con pares y docentes. Cuando se enoja insulta y dice palabras inapropiadas.

En las dos instituciones a las que asiste L. se está trabajando en torno a las configuraciones familiares, sus formas de organización, en distintos tiempos y espacios. Como parte de este trabajo, en la escuela primaria se prevé la visita de distintas personas para contar sus experiencias, compartir algunas actividades y dialogar con los estudiantes.

### Caso N° 3

#### **J. asiste a 5° grado de escuela primaria y es acompañado por MAI pública dos veces por semana.**

A J. le agrada investigar en google temas de su interés como: el universo, Egipto y el cuerpo humano. Todas sus conversaciones rondan en esas temáticas, por lo que sus compañeros se cansan de escucharlo y cuando se lo manifiestan, se muestra inflexible e insiste en sus comentarios.

En los intercambios comunicativos, invade a las personas (tanto corporal como espacialmente). Se le debe recordar que no toque a las personas cuando les habla y sobre todo que tenga en cuenta: escuchar al otro, darle lugar para expresarse, mirarle a los ojos y que no siempre encontraremos a personas con los mismos intereses que nosotros.

J tiene buena memoria visual, por lo que se brindan apoyos visuales para situaciones en lo que prime lo social.

Toda la escuela viene trabajando desde el mes de septiembre en un proyecto institucional que propone el abordaje de las efemérides desde una perspectiva que busca pensarlas en el contexto actual y situadamente. Además, se propone un abordaje institucional en el cual cada grado profundiza en algunos aspectos. En el grado de J. se ha estado trabajado particularmente sobre el pueblo mapuche en el presente y en el contexto local atendiendo a lo propuesto por el diseño curricular del nivel primario.

Se acerca la conmemoración del Día de la Diversidad Cultural y la escuela compartirá una muestra del trabajo realizado en los distintos grados con la comunidad educativa. Para ello cada grado debe pensar la manera de presentar el trabajo y de comunicarlo a los asistentes que, se prevé, serán muchos.

## Consigna:

### En función del caso:

- 1) Discutir y acordar qué se proponen enseñar, por qué y para qué.  
Para este punto deben orientarse con los siguientes documentos curriculares: el diseño curricular de educación primaria de la provincia de Río Negro (2011), el proyecto curricular institucional de la escuela especial N°6 de Bariloche (2019) y los lineamientos curriculares para la educación sexual integral (2008)<sup>11</sup>. También deben retomar conceptos trabajados en la materia (sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales, modelo de calidad de vida, habilidades sociales, habilidades comunicativas, etc.).
- 2) Construir en un afiche una historia social coherente con sus respuestas.
- 3) Describir cómo, con quién/es, en qué momento se imaginan que usarían esa historia social y argumentar sus decisiones. La respuesta a este punto pueden realizarla en el formato que prefieran: escrito, audio o video.

Cada grupo comparte su producción, explica y argumenta sus decisiones didácticas en torno al propósito del material construido (la historia social), el contenido que trabajarían y cómo lo harían. En este momento se retoman temas trabajados con anterioridad (tales como, objeto y sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales en general y en la modalidad de educación especial en particular, el modelo de calidad de vida, las habilidades sociales y comunicativas, las actividades de la vida diaria) y se articulan con los documentos curriculares propuestos (diseño curricular de educación primaria de la provincia de Río Negro de 2011, proyecto curricular institucional de la escuela especial N°6 de Bariloche de 2019 y lineamientos curriculares para la ESI de 2008).

Se propone una instancia de evaluación entre los distintos grupos focalizado en el análisis de los aspectos positivos de la producción de cada uno y en la identificación de aspectos que podrían mejorarse o incluirse.

En este momento también será pertinente la intervención docente para clarificar aspectos necesarios a considerar en la construcción y uso de las historias sociales, como así también para explicitar vínculos con finalidades y contenidos de las ciencias sociales.

---

<sup>11</sup> Para la realización de esta actividad, se considera que los documentos curriculares que se proponen son materiales ya conocidos y trabajados por los estudiantes en clases anteriores de la materia.

## IV.d Evaluación de la propuesta de enseñanza

En este apartado se desarrolla la concepción de evaluación a la que se adscribe en este trabajo y se especifica cómo se evalúa la propuesta de enseñanza presentada.

En el diseño curricular del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual, se plantea que la evaluación:

Como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 1998). De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas (MEDH, 2015.a, p.21).

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Camilloni, s/f) e implica recolectar información para poder tomar decisiones sobre las trayectorias de los estudiantes y sobre las prácticas de enseñanza (Celman, 2005). Por lo tanto, es una herramienta de análisis y de reflexión acerca de los obstáculos, los logros y las estrategias puestas en juego en la construcción de los conocimientos por parte del estudiantado, tanto en forma individual como grupal. Así mismo, es un dispositivo que permite revisar la propia práctica y las propuestas a la luz de los procesos y resultados que se observen, por lo que exige un riguroso y constante análisis.

Además, en el contexto de la formación docente el modo en que se evalúa en las distintas unidades curriculares es también una instancia formativa para los futuros docentes que también deberán evaluar. En este sentido, “poder analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe” (MEDH, 2015.a, p. 21) es una actividad fundamental para poder resignificarla como una práctica democrática y participativa que involucra a quienes forman parte de las situaciones educativas. Por ello, realizar una evaluación formativa (Oller, 2011) con diferentes modalidades e instancias de evaluación y de acreditación resulta coherente con este posicionamiento. Éstas últimas expresan criterios relacionados con algunas cualidades que los estudiantes deben poner de manifiesto en relación a los contenidos de la asignatura y que resultan orientadores respecto de su abordaje, tanto para ellos como para los docentes en las clases.

En la propuesta de enseñanza de este trabajo integrador final se evaluarán los propósitos esbozados al inicio de cada sección. En las actividades propuestas se prevén instancias de trabajo individual, grupal y con el grupo total. En cada momento se pone en juego la evaluación y se busca que ésta no sea sólo una evaluación que parte de la docente y se dirige hacia los estudiantes, sino que también propone que los estudiantes evalúen sus producciones y aprendizajes, así como también las producciones y aprendizajes de sus compañeros. Al mismo tiempo, la diversidad de actividades propuestas permite

evaluar en distintos momentos de la clase y en las distintas producciones, no circunscribiendo la evaluación a una única instancia o momento, sino pensándola en su carácter formativo y de proceso.

Retomando la propuesta presentada, serán criterios de evaluación:

- Uso crítico y coherente de los aportes teóricos trabajados en las fichas de cátedra y las clases para construir interrogantes, problematizaciones y propuestas didácticas de ciencias sociales.
- Construcción de caracterizaciones y de propuestas educativas inclusivas para enseñar ciencias sociales en la modalidad de educación especial que se fundamenten en el modelo de calidad de vida, en las concepciones actuales acerca de la discapacidad intelectual y en una didáctica crítica de las ciencias sociales.
- Coherencia entre el análisis realizado de los materiales de enseñanza presentados y las producciones (especialmente las caracterizaciones y las propuestas de enseñanza).
- Reflexión sobre el propio proceso de comprensión dando cuenta de los posicionamientos construidos hasta el momento como docentes en formación en ciencias sociales y en educación especial y de los desafíos que les interpelan.



## IV. Consideraciones finales

La intención de este trabajo final fue doble: reflexionar acerca de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente inicial para educación especial y presentar una propuesta de enseñanza coherente con la perspectiva planteada.

A lo largo del trabajo se sostuvo y fundamentó que la formación en didáctica de las ciencias sociales adquiere particularidades en función del profesorado para el cual se está formando. Cuando se trata de un profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual es necesario considerar a los estudiantes del profesorado y también atender a las características del trabajo docente, a los contextos escolares y los niveles educativos en los que se desempeñarán y a quiénes serán los destinatarios de su práctica (estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas especiales y todo el grupo en las escuelas comunes).

Retomando los aportes de algunos autores, se sostuvo la idea de que en la formación docente para educación especial es necesario combinar tareas constructoras y deconstructivas (Sipes, 2011), es decir, dotar a los futuros docentes de los saberes que requerirán para enseñar en las escuelas y cuestionar lógicas y conceptualizaciones tradicionales en torno al trabajo docente en educación especial y a los estudiantes con discapacidad intelectual. Hoy en día resulta imprescindible pensar la práctica docente desde una perspectiva de derechos humanos y considerar a las personas con discapacidad intelectual desde sus posibilidades, deseos e intereses, como sujetos de derecho y, por supuesto, como sujetos que pueden aprender en las escuelas.

Estas reflexiones acompañadas del desarrollo de los fundamentos teóricos y metodológicos de este trabajo permitieron dar cuenta del posicionamiento crítico que se asume. Desde allí se presentó una propuesta de enseñanza de ciencias sociales para quienes se están formando como profesores de educación especial con orientación en discapacidad intelectual. La misma se organizó en tres partes, cada una profundizó en un eje transversal que fue articulado con finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales propias del enfoque crítico y/o con contenidos de enseñanza escolares del campo de lo social. Se trata de ejes transversales que suelen estar presentes en las propuestas de enseñanza en educación especial y que, en el marco de la educación inclusiva, se constituyen en aportes para la educación en general.

De esta manera, la propuesta de enseñanza pretendió dar cuenta de las características que puede asumir lo particular, lo singular, lo específico de la formación docente en educación especial cuando se lo piensa desde un enfoque pedagógico y didáctico. En este caso se ha recurrido a distintas perspectivas para elaborar una propuesta pedagógica didáctica amplia que recorre y aborda tensiones propias del campo de la educación especial y de la discapacidad intelectual articulándolas con la didáctica de las ciencias sociales. Se trata, entonces, de una propuesta particular y situada que podrá resignificarse y mejorarse a partir de nuevas perspectivas y enfoques, como así también de los aportes de la práctica misma y de los involucrados en ella.

Este trabajo integrador final, en el marco de mis estudios de posgrado en

la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales cursados en la Universidad Nacional del Comahue, ha constituido, sin duda, una oportunidad para revisar mi práctica como docente de “Ciencias Sociales y su Didáctica” del profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual del IFD Bariloche. Su origen y motivación se vinculan directamente con mi trabajo y experiencia como docente formadora de docentes y su escritura me ha permitido recuperar y resignificar diversos contenidos abordados en los seminarios de la especialización. Al mismo tiempo, en esta propuesta resuenan voces, discusiones y aportes de colegas y estudiantes con quienes comparto cotidianamente los espacios de enseñanza y a quienes agradezco profundamente. Es, en definitiva, un escrito que busca hacer frente a los desafíos que me interpelan como docente formadora y que da cuenta de que es posible construir propuestas de enseñanza (siempre mejorables) que colaboren con la formación de profesores de educación especial en didáctica de las ciencias sociales y que lo hagan desde una perspectiva crítica, actualizada y contextualizada.

## V. Bibliografía:

Aguerrondo, Inés. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. En *Perspectivas*, Dossier Educación Inclusiva. 38, 1, 61-80.

Ainscow, Mel. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿cuáles son las palancas de cambio? En *Journal of Educational Change*. Reino Unido.

Alliaud, Andrea. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia un esbozo de una propuesta para su formación. En *Historia y memoria de la Educación*, 1 (2015), pp. 319-349.

Alliaud, Andrea. (2016). "La pedagogía específica para la formación de docentes". Clase 3 del Seminario 1, eje: "Formación Docente" del curso de Formación Permanente "Acerca de la formación docente: definiciones y debates actuales" perteneciente al Programa de Formación Permanente del Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Gobierno de Río Negro.

Barco, Silvia. (2008). *El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político-educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. CLACSO. Buenos Aires.

Benejam, Pilar. (2011). Las finalidades de la educación social. En Santisteban, Antoni y Pagès, Joan (cord.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis. España.

Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco. Gran Bretaña

Borsani, María José. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Homo Sapiens. Buenos Aires.

Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós. Buenos Aires.

Butler, Judith. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós. Buenos Aires.

Camilloni, Alicia (s.f.). Las funciones de la evaluación. Curso en Docencia Universitaria Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. s/d.

Camilloni, Alicia. (1999). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador. Buenos Aires, Barcelona, México.

Camilloni, Alicia. (2007). Didáctica General, Didácticas Específicas. En Camilloni, A; Cols, S; Basabe, L; Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Carrillo Salcedo, Juan Antonio. (1999). *Dignidad frente a la barbarie*. Trotta. Madrid.

Celman, Susana. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En Camilloni, A; Celman, S;

Litwin, E; Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires - Barcelona – México.

Coincaud, Claudia y Díaz, Gladis. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista Ruedes*. 2 (3), 18-39.

Copolechio Morand, Marina; Palacios, Analía; Solanes, Gloria; Biotti, Camila y Montti, Juliana. (2016). “La reconfiguración de las prácticas de los profesores de educación especial de Río Negro. Análisis de la Resolución 3438/2011 sobre lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo.” V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE), UBA, Buenos Aires 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2016. ISBN 978-987-4019-47-9. pp. 793-800 Disponible en: <http://jornadasinvestigadoreseinformacion.filo.uba.ar/content/ponencias-0>

Copolechio Morand, Marina; Solanes, Gloria y Palacios, Analía. (2019). El rol de las Maestras de Apoyo a la Inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Novedades Educativas*, junio 2019, Sumario 342, año 30. ISSN 0328-3534, pp. 12-17.

Copolechio Morand, Marina; Solanes, Gloria y Valli, Rosana (2017). El modelo de Calidad de Vida como punto de partida para la construcción de propuestas didácticas centradas en la persona. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. ISSN 2525-2089. Vol. 2, 1-12. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/901>

Crescimbeni, Camila. (2015). Educación y ciudadanía en el siglo XXI. *Revista SAAP. Publicación de Ciencias Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*. Sociedad Argentina de Análisis Político. Vol. 9, Nro. 2, noviembre, 267-291.

Divito, María Isabel. (2005). Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes. *Revista Pedagogía y Educación*, Vol. XVII, N°41, 25-37.

Dubrovsky, Silvia. (2019). Lo colectivo y lo singular en los espacios y tiempos escolares. *Novedades Educativas*. 346 (año 31, octubre 2019), 8-9.

Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

Fernández de Castro, Ignacio y Rogero, Julio. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Miño y Dávila. Madrid.

Funes, Graciela. (2014). Formación Docente en Ciencias Sociales e Historia. En *Enseñanza de la Historia Reciente*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

García-Santesmases Fernández, Andrea. (2017). *Cuerpos (im)pertinentes. Un análisis queer-crip de las posibilidades de subversión desde la diversidad funcional*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de:

[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402146/AGSF\\_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/402146/AGSF_TESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Gavaldá, Antoni y Santisteban, Antoni. (1998). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del Profesorado de Educación Especial. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. ISSN-e 1316-9505, Nº 3, 34-61.

Henríquez, Rodrigo y Pagès, Joan. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En Santisteban, Antoni y Pagès, Joan. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis. España.

laes, Gustavo y Segal, Analía. (1999). La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante. En Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador. Buenos Aires, Barcelona, México.

Jara, M. (2020). Los materiales didácticos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Argentina: percepciones del profesorado. *Escritas Do Tempo*, 2(5), 243-264.

Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (coords.) (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc. Buenos Aires.

Lus, María Angélica. (1995). *De la Integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.

Maños, Francisco y Castillo, Mei. (2011). *Modelo de calidad de vida aplicado a la atención residencial de personas con necesidades complejas de apoyo*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Madrid.

Martínez Hernández, Clara. (2019). *Cuerpos ilimitados, placeres infinitos. Claves reflexivas para la educación sexual (III)*. Sida Studi. España.

Moya, Laura. (2018, 9 de agosto). *Conociendo detalles de la Teoría Crip*. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional del Colombia. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u25vLG25h30&t=7224s>

Moya, Laura. (2019, 25 de noviembre). *Congreso “Debates feministas en torno a la discapacidad”*, Universidad Carlos III de Madrid, España. [Archivo de video]. Recuperado de: [https://media.uc3m.es/video/5dde4cc68f420866458b45b5?track\\_id=5dde5f828f420804488b4567](https://media.uc3m.es/video/5dde4cc68f420866458b45b5?track_id=5dde5f828f420804488b4567)

Nikken, Pedro. (1994). El concepto de Derechos Humanos. En Cerdas Ruiz, Rodolfo y Nieto Loaiza, Rafael (comps.) *Estudios Básicos de Derechos Humanos I*. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos – Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega.

Oller, Montserrat. (2011). ¿Por qué, ¿qué, ¿cuándo y cómo evaluar? La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban, Antoni y Pagès, Joan (cord.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis. España.

Pagès, Joan. (1997). Líneas de investigación en Didácticas de las Ciencias Sociales. Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. ICE/Universidad de Barcelona/Horsori.

Pagès, Joan. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº3, 5-14.

Palacio, Agustina. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, características y su plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca. Madrid.

Pérez de Lara, Nuria. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Editorial Alertes. Barcelona.

Pineau, Pablo. (2016). Clase 6: familias y sexualidades. Especialización en Políticas Educativas, Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.

Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (coordinadoras). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc. Buenos Aires.

Santisteban Fernández, Antoni. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Santisteban, Antoni y Pagès, Joan (cord.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis. España.

Schalock, Robert y Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2003) *Calidad de vida: manual para los profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza. Madrid.

Schalock, Robert y Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2006). Revisión actualizada del concepto de calidad de vida. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 38(4), 21-36.

Schalock, Robert y Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 14 (4), Núm. 236, 7-21.

Siede, Isabelino. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela, propuestas y criterios para su enseñanza*. Editorial Aique.. Buenos Aires.

Sipes, Marta (2009). *Banco de recursos para el acompañamiento de docentes noveles en educación especial*. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.

Sipes, Marta. (2011). Formar docentes de educación especial. Trabajo docente y alumnos con restricciones cognitivas. *Revista del IICE*, N°30, 31-42.

Skliar, Carlos; Gentili, Pablo y Stubrin, Florencia. (2008). El derecho a la educación de niños y adolescentes con discapacidades. *Novedades Educativas*, N° 210.

Theumer, Emmanuel. (2018). Lenguaje incisivo. Disponible en: [PAROLE DE QUEER: LENGUAJE INCISIVO por EMMANUEL THEUMER](#) [Consultado en mayo 2018].



Valdez, Daniel. (2019). Apoyos y moveré el mundo. En *Autismo. cómo crear contextos inclusivos*. Paidós. Buenos Aires.

Vallejos, Indiana. (2012). Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas. Exposición en el marco de la Reunión de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Universidad Nacional de Luján. Disponible en: <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/modeloMedicoSocial.pdf>

Vassiliades, Alejandro. (2014). Algunas notas sobre la construcción de posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. En Badano, María del Rosario y Ríos, Javier (coords.). *Trabajo docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social*. Editorial Fundación La Hendija. Paraná.

Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 34 (1), Núm. 205, 5-19.

## **Normativas y documentos provinciales, nacionales e internacionales**

Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución N° 311*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Escuela Especial N° 6 “Yampay”, Bariloche. (2019) *Proyecto Curricular Institucional*. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006, 14 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Boletín oficial n° 31062. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/9102545/20061228?busqueda=1>

Ley Nacional N° 26.378 (2008, 6 de junio) que aprueba la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 (2012, 20 de diciembre). Legislatura de Río Negro. Disponible en: <https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/ver?id=8837>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, Argentina. (2015.a). *Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual*. Disponible en: [https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion\\_242/disenocurricular-profesorado-educacion-especial-anexo-i.pdf](https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion_242/disenocurricular-profesorado-educacion-especial-anexo-i.pdf)

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río

Negro, Argentina. (2015.b). *Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria*.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, Argentina. (2011). *Resolución 3438. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio*.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, Argentina. (2011). *Diseño Curricular Nivel Primario*.

Universidad Nacional del Comahue. (2019). *Criterios para la elaboración del Trabajo Final Integrador*. Carrera Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales.



## VI. Anexos

### VII.a. Anexo 1

Selección novela: “El curioso incidente del perro a medianoche” de Mark Haddon.  
Correspondiente a la actividad 1, de la segunda parte de la propuesta de enseñanza: Habilidades sociales y habilidades comunicativas.

Me llamo Christopher John Francis Boone. Me sé todos los países del mundo y sus capitales y todos los números primos hasta el 7.507.

Hace ocho años, cuando conocí a Siobhan, me enseñó este dibujo



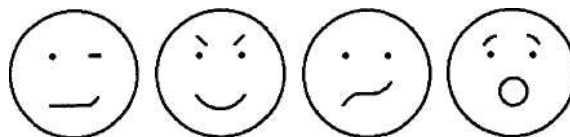
y supe que significaba «triste», que es como me sentí cuando encontré al perro muerto.

Luego me enseñó este dibujo



y supe que significaba «contento», como estoy cuando leo sobre las misiones espaciales Apolo, o cuando aún estoy despierto a las tres o las cuatro de la madrugada y recorro la calle de arriba abajo y me imagino que soy la única persona en el mundo entero.

Después hizo otros dibujos



pero no supe decir qué significaban.

Pedí a Siobhan que me dibujara más caras de esas y escribiera junto a ellas qué significaban exactamente. Me guardé la hoja en el bolsillo y la sacaba cuando no entendía lo que alguien me estaba diciendo. Pero era muy difícil decidir cuál de los diagramas se parecía más a la cara que veía, porque las caras de la gente se mueven muy deprisa.

Cuando le conté a Siobhan lo que hacía, sacó un lápiz y otra hoja y dijo que probablemente eso hacía que la gente se sintiera muy



y entonces se rió. Así que rompí mi hoja y la tiré. Y Siobhan me pidió disculpas. Ahora cuando no sé qué me está diciendo alguien le pregunto qué quiere decir o me marcho.

---

Solía pensar que Madre y Padre iban a divorciarse, porque tenían muchas peleas y a veces se enfadaban muchísimo. Era por el estrés de tener que cuidar de alguien con Problemas de Conducta, como yo. Solía tener muchísimos Problemas de Conducta, pero ahora ya no tengo tantos porque he crecido y soy capaz de tomar decisiones por mí mismo y hacer cosas como salir de casa a comprar cosas en la tienda de la esquina.

Éstos son algunos de mis Problemas de Conducta

- A.** No hablar durante mucho tiempo<sup>4</sup>.
- B.** No comer o beber nada durante mucho tiempo<sup>5</sup>.
- C.** No gustarme que me toquen.
- D.** Gritar cuando estoy enfadado o confundido.
- E.** No gustarme estar en sitios pequeños con otras personas.
- F.** Destrozar cosas cuando estoy enfadado o confundido.
- G.** Gemir.
- H.** No gustarme las cosas amarillas o marrones y negarme a tocar cosas amarillas o marrones.
- I.** Negarme a usar el cepillo de dientes si alguien lo ha tocado.
- J.** No comerme la comida si las diferentes clases de comida se tocan entre sí.
- K.** No darme cuenta de que la gente está enfadada conmigo.

- L.** No sonreír.
- M.** Decir cosas que a la gente le parecen groseras<sup>6</sup>.
- N.** Hacer cosas estúpidas<sup>7</sup>.
- O.** Pegar a otras personas.
- P.** Odiar Francia.
- Q.** Conducir el coche de Madre<sup>8</sup>.
- R.** Ponerme furioso cuando alguien ha movido los muebles<sup>9</sup>.

<sup>4</sup> Una vez no hablé con nadie durante 5 semanas.

<sup>5</sup> Cuando tenía 6 años, Madre me hacía beber batidos para adelgazar con sabor a fresa de una jarra graduada y jugábamos a cronometrar lo que tardaba en beberme un cuarto de litro.

<sup>6</sup> La gente dice que siempre hay que decir la verdad. Pero no lo dicen en serio porque no se te permite decirles a los viejos que son viejos y no se te permite decirle a la gente que huele raro o a un adulto que se ha tirado un pedo. Y no se te permite decir a alguien «No me gustas» a menos que esa persona haya sido muy mala contigo.

<sup>7</sup> Cosas estúpidas son cosas como vaciar un frasco de mantequilla de cacahuete en la mesa de la cocina y esparcirla con un cuchillo para que cubra toda la mesa hasta los bordes, o quemar cosas en los fogones para ver qué les pasa, como mis zapatos o papel de plata o azúcar.

<sup>8</sup> Eso sólo lo hice una vez. Le cogí las llaves cuando ella había ido a la ciudad en autobús, y yo nunca había conducido antes un coche y tenía 8 años y 5 meses, así que lo estampé contra la pared, y el coche ya no está allí porque Madre está muerta.

<sup>9</sup> Está permitido mover las sillas y la mesa de la cocina porque eso es distinto, pero me hace sentir mareado y enfermo que alguien mueva el sofá y las sillas en la sala de estar o en el comedor. Madre solía hacerlo cuando pasaba el aspirador, así que yo hacía un plano especial de dónde se suponía que tenían que estar todos los muebles y tomaba medidas y luego volvía a ponerlo todo en el sitio correcto y entonces me sentía mejor. Pero desde que Madre murió, Padre no ha aspirado nunca, y a mí me parece bien. La señora Shears vino a pasar el aspirador una vez, pero yo me puse a gemir y ella le gritó a Padre y nunca más volvió a intentarlo.

A veces esas cosas ponían a Madre y Padre realmente furiosos y me gritaban a mí o se gritaban el uno al otro. A veces Padre decía «Christopher, si no te comportas como es debido te juro que te voy a moler a palos», o Madre me decía «Dios santo, Christopher, de verdad que me estoy planteando internarte», o Madre me decía «Vas a llevarme a la tumba antes de hora».

Y entonces levanté la mirada y vi que había un policía de pie delante de mí y que me decía:

- ¿Hay alguien en casa?

Pero yo no sabía qué significaba eso.

Y entonces dijo:

- ¿Te encuentras bien, jovencito?

Lo miré y pensé un momento para contestar correctamente a la pregunta y dije:

- No.

Y él dijo:

- No tienes lo que se dice muy buena pinta.

Llevaba un anillo de oro en uno de sus dedos y tenía unas letras grabadas en él, pero no pude ver qué eran. Entonces dijo:

- La señora de la cafetería dice que llevas aquí 2 horas y 1/2 y que cuando ha tratado de hablar contigo estabas en un absoluto trance.

Entonces dijo:

- Cómo te llamas?

Y yo dije:

- Christopher Boone.

- ¿Dónde vives? --dijo.

Y yo dije:

- En el 36 de la calle Randolph.

Y empecé a sentirme mejor porque me gustan los policías y era una pregunta fácil, y pensé si debía decirle que Padre había matado a *Wellington*, y si iba a arrestar a Padre. Y él dijo:

- ¿Qué estás haciendo aquí?

Y yo dije:

- Necesitaba sentarme y estar tranquilo y pensar.

- Muy bien, vamos a ponértelo más fácil--dijo --. ¿Qué estás haciendo en la estación?

Y yo dije:

- Me voy a ver a Madre.

- ¿A Madre? --dijo él.

Y yo dije:

- Sí, a Madre.

Y él dijo:

- ¿Cuándo sale tu tren?

- No lo sé --dije --. Vive en Londres. No sé cuándo salen los trenes para Londres.

Y él dijo:

- Así pues, ¿no vives con tu madre?

Y yo dije:

- No, pero voy a hacerlo.

Y entonces se sentó a mi lado y dijo:

- Bueno, ¿dónde vive tu madre?

- En Londres --dije.

Y él dijo:

- Sí, pero ¿en qué sitio de Londres?

Y yo dije:

- 451c Chapter Road, Londres NW2 5NG.

- Dios santo. ¿Qué es eso? --dijo.

Y yo bajé la mirada y dije:

- Es mi rata doméstica, *Toby*. (Porque asomaba la cabeza de mi bolsillo y miraba al policía).

Y el policía dijo:

- ¿Una rata doméstica?

Y yo dije:

- Sí, una rata doméstica. Es muy limpia y no tiene la peste bubónica.

Y el policía dijo:

- Bueno, tranquiliza saberlo.

- Sí --dije yo.

Y él dijo:

- ¿Tienes billete?

Y yo dije:

- No.

- ¿Tienes dinero para comprar un billete? --dijo él.

Y yo dije:

- No.

Y él dijo:

- Bueno, pues entonces ¿cómo piensas llegar a Londres?

Y entonces no supe qué decir porque tenía la tarjeta del cajero de Padre en el bolsillo y era ilegal robar cosas, pero él era un policía o sea que

tenía que decirle la verdad, así que dije:

- Tengo una tarjeta de cajero automático. --Y la saqué del bolsillo y se la enseñé.

Y eso fue una mentira piadosa. Pero el policía dijo:

- ¿Es tuya esa tarjeta?

Y entonces pensé que podía arrestarme, y dije:

- No, es de Padre.

- ¿De Padre? --dijo.

Y yo dije:

- Sí, de Padre.

Y él dijo:

- Vale -pero lo dijo muy despacio y apretándose la nariz con el pulgar y el índice.

Y yo dije:

- Me dijo el número. --Lo cual era otra mentira piadosa.

Y él dijo:

- Por qué no nos damos tú y yo un paseíto hasta el cajero automático, ¿eh?

Y yo dije:

- No debe tocarme.
- ¿Por qué iba a querer tocarte? --dijo él.

Y yo dije:

- No lo sé.

Y él dijo:

- Bueno, pues yo tampoco. Y yo dije:
- Porque me dieron una amonestación por pegarle a un policía, pero yo no pretendía hacerle daño, y si lo hago otra vez voy a meterme en problemas aún peores.

Entonces me miró y dijo:

- Hablas en serio, ¿verdad?
- Sí --dije yo.

Y él dijo:

- Ve tú delante.

Y yo dije:

- ¿Adonde?

Y él dijo:

- Detrás de la oficina de venta de billetes. --Y señaló con el

pulgar.

Y entonces volvimos a pasar a través del túnel, pero no me dio tanto miedo porque iba un policía conmigo.

Y metí la tarjeta del cajero en la máquina como Padre me había dejado hacer algunas veces cuando íbamos de compras juntos y la máquina dijo **INTRODUZCA SU NÚMERO SECRETO** y tecleé **3558** y apreté el botón de **validar** y la máquina dijo **POR FAVOR INTRODUZCA EL IMPORTE** y había varias opciones

← **£10 £20** →

← **£50 £100** →

**Otro importe**

**(sólo múltiplos de 10) →**

Y le pregunté al policía:

- ¿Cuánto cuesta sacar un billete a Londres?

Y él me dijo:

- Unas 30 cucas.

Y yo dije:

- ¿Eso son libras?

Y él dijo:

- Por todos los santos. -Y se rió. Pero yo no me reí porque a mí no me gusta que la gente se ría de mí, ni siquiera, aunque sean policías.

Y él dejó de reírse y dijo

- Sí. Son 30 libras.

Así que apreté el botón de £50 y salieron de la máquina cinco billetes de 10 libras, y un recibo, y yo me metí los billetes y el recibo y la tarjeta en el bolsillo.

Y el policía dijo:

- Bueno, supongo que ya no debo tenerte más rato de charla.

Y yo dije:

- ¿De dónde saco un billete para el tren? -Porque si estás perdido y necesitas que te orienten puedes preguntarle a un policía.

Y él dijo:

- Eres lo que se dice todo un ejemplar, ¿eh, muchacho?

Y yo dije:

- ¿De dónde saco un billete para el tren? -porque no había contestado a mi pregunta.

Y él dijo:

- Allí dentro.

Y señaló y había una gran habitación con una ventanilla al otro lado de la puerta de la estación, y entonces dijo

- A ver, ¿estás seguro de que sabes lo que haces?

Y yo dije:

- Sí. Voy a Londres a vivir con mi madre.

Y él dijo:

- ¿Tu madre tiene un número de teléfono?

- Sí -dije.

Y el policía dijo:

- ¿Y puedes decirme cuál es?

Y yo dije:

- Sí. Es 0208 887 8907.

Y él dijo:

- La llamarás si te metes en algún lío, ¿de acuerdo?

Y yo dije:

- Sí. -Porque sabía que podías llamar a la gente desde las cabinas telefónicas si tenías dinero, y yo ya tenía dinero.

Y él dijo:

- Bien.

Y caminé hacia la habitación de venta de billetes y me di la vuelta y vi que el policía aún estaba mirándome así que me sentí a salvo. Y había un gran mostrador en el otro lado de la gran habitación y una ventanilla sobre el mostrador y había un hombre de pie delante de la ventanilla, y otro detrás de la ventanilla, y yo le dije al hombre de detrás de la ventanilla:

- Quiero ir a Londres.

Y el hombre de delante de la ventanilla dijo:

- Si no te importa.

Y se volvió de manera que su espalda quedó hacia mí y el hombre de detrás de la ventanilla le dio un pedacito de papel para firmar y él lo firmó y lo pasó otra vez por debajo de la ventana y el hombre de detrás de la ventanilla le dio un billete. El hombre de delante de la ventanilla me miró y dijo:

- ¿Qué coño miras? -Y entonces se alejó.

Llevaba rastas, que es lo que llevan algunas personas negras, pero él era blanco, y las rastas es cuando nunca te lavas el pelo y parece una cuerda vieja. Y llevaba pantalones rojos con estrellas. Y yo agarré mi navaja del Ejército Suizo por si me tocaba.

Y entonces no había nadie delante de la ventanilla y le dije al hombre



de detrás de la ventanilla:

- Quiero ir a Londres.

Y no había tenido miedo cuando estaba con el policía, pero me di la vuelta y vi que ya se había ido y me asusté otra vez, así que traté de imaginarme que estaba jugando a un juego en mi ordenador, y que se llamaba **Un tren a Londres** y que era como **Myst y The Eleventh Hour**, y tenías que resolver montones de problemas diferentes para acceder al siguiente nivel, y podía desconectarlo en cualquier momento.

Y el hombre dijo:

- ¿De ida o de ida y vuelta?
- ¿Qué significa «de ida o de ida y vuelta»? -dije yo.

Y él dijo:

- ¿Quieres ir nada más, o quieres ir y volver?

Y yo dije:

- Cuando llegue allí quiero quedarme allí.

Y él dijo:

- ¿Durante cuánto tiempo?
- Hasta que vaya a la universidad -dije.

Y él dijo:

- Ida, entonces --y luego dijo --: Son 17 libras.

Y le di los 5 billetes de 10 libras y él me devolvió 30 libras y me dijo:

- No lo vayas malgastando.

Y entonces me dio un pequeño billete amarillo y naranja y 3 libras en monedas y yo me lo metí todo en el bolsillo con mi navaja. Y no me gustó que el billete fuera medio amarillo, pero tuve que quedármelo porque era mi billete de tren.

Y entonces el hombre dijo:

- Haz el favor de apartarte del mostrador.

Y yo dije:

- ¿Cuándo es el tren para Londres?

Y él miró su reloj y dijo:

- Andén 1, en cinco minutos.

Y yo dije:

- ¿Dónde está el andén 1?

Y él señaló y dijo:

- Coge el paso subterráneo y sube por la escalera. Ya verás los letreros.

Y «paso subterráneo» significaba «túnel» porque veía adonde

estaba señalando, así que salí de la oficina de venta de billetes, pero no era para nada como en un juego de ordenador porque yo estaba en medio de él y era como si todos los letreros me estuvieran gritando y alguien chocó conmigo cuando pasaba e hice un ruido como el de un perro al ladrar para asustarle.

Y me imaginé en mi cabeza una gran línea roja a través del suelo que empezaba a mis pies y recorría todo el túnel, y empecé a caminar por la línea roja, diciendo «Izquierda, derecha, izquierda, derecha, izquierda, derecha», porque a veces cuanto estoy asustado o enfadado, me ayuda hacer algo que tenga ritmo, como tamborilear, que es algo que Siobhan me enseñó a hacer.

## VII.b. Anexo 2

Selección de interrogantes para caracterizar las habilidades sociales y las habilidades comunicativas predominantes en un grupo y en los estudiantes. Correspondiente a la actividad 1, de la segunda parte de la propuesta de enseñanza: Habilidades sociales y habilidades comunicativas.

- ¿Cuáles son las formas de comunicación predominantes en el grupo y en cada uno de los estudiantes? ¿Usan algún sistema alternativo y aumentativo de comunicación)? ¿Cuál?
- ¿Observan y comprenden información y la comunican por distintos canales (palabra escrita/ hablada, lengua de señas, etc.)?
- ¿Observan la realidad social y natural con orientación o sin ella? ¿Lo hacen con uno de los sentidos o más? ¿Describen lo observado? ¿Pueden diferenciar procesos y transformaciones?
- ¿Reconocen y respetan los turnos de habla, los tiempos de espera, las consignas? ¿Realizan ajustes en el discurso según los cambios que se producen en la interacción verbal y no verbal?
- ¿Leen y escriben alfabéticamente? ¿Reconocen el nombre propio? ¿En qué circunstancias lo utilizan? ¿Lo escriben con apoyo o sin apoyo? (tarjeta, carteles, copia, punteado, escritura espontánea, etc.). ¿Reconocen carteles en el aula, en la escuela, en el espacio social inmediato? ¿Cuáles?
- ¿Se observa la lectura de imágenes? ¿Disfrutan de la lectura o narración de historias y cuentos? ¿Se interesan espontáneamente por explorar los materiales escritos? ¿Solicitan de algún modo la lectura de cuentos u otros materiales?
- ¿Establecen relaciones entre lo realizado en aula y sus experiencias fuera de ella? ¿Cuáles? ¿En relación a qué temas?
- ¿Cómo son las relaciones interpersonales? ¿Qué tipo de vínculos hay en el grupo entre compañeros, maestros, compañeros y maestros? ¿Y con la familia y otros actores? ¿Inician, mantienen y finalizan interacciones con otros? ¿Cómo se ponen en contacto con otras personas, para qué, responden a la solicitud de interacción por parte de otros?
- ¿Reconocen al grupo de pertenencia y quiénes lo conforman? ¿Qué tipo de relaciones mantienen con el mismo, se identifican, se apoyan en ellos?
- ¿Comprenden y/o manifiestan emociones, sentimientos, preferencias, consejos, protestas, rechazos, saludos, pedidos?

- ¿Qué tipo de actitudes de interés, exploración, búsqueda, información, acción, ante situaciones escolares o extra escolares pueden observarse?
- ¿Manifiestan interés y disfrute por relatos, sucesos, actividades (escolares y extraescolares), eventos, lugares, sus propios cuerpos, otros seres vivos? ¿Cuentan novedades, realizan preguntas, proponen temas?
- ¿Argumentan y defienden sus posiciones? ¿Cuáles son sus actitudes frente a las contraargumentaciones, confrontaciones, posturas de otros, “decires” de otros sobre sí mismos? ¿Qué formas de resolución de situaciones, imprevistos, conflictos se observan en el grupo?
- ¿Qué habilidades asociadas a la orientación y comportamiento en el hogar, el barrio, la escuela, los espacios públicos, frente a la salud, se pueden observar y/o nos cuentan sobre ellas les estudiantes?

Selección extraída de: Copolechio Morand, M., Solanes, G., Valli, R. (2018). Cuando la unión hace a la inclusión: una experiencia didáctica transversal. *Novedades Educativas, Discapacidad y Derechos*, mayo 2018, Sumario 329, año 30. ISSN 0328-3534, pp. 27-32.

## VII.c. Anexo 3

Caracterización pedagógica realizada por estudiantes del profesorado de educación especial del IFD Bariloche durante el trabajo de campo en Práctica Docente 2 en la Escuela Especial N° 19 de la localidad en 2016. Correspondiente a la actividad 2, de la segunda parte de la propuesta de enseñanza: Habilidades sociales y habilidades comunicativas.

### **Caracterización pedagógica**

El grupo pertenece a la Escuela Especial N°19. Corresponde a primer ciclo, segundo grado. Está compuesto por cinco niñas. Todas ellas presentan disminución visual con diferentes niveles de complejidad (desde leve a moderado). A causa de esto, asisten por la mañana a la escuela especial y realizan contra turno en distintas escuelas comunes de la ciudad de Bariloche.

El grupo está a cargo de la docente Ivana. Las alumnas comparten a diario el espacio del aula. Se ubican de forma enfrentada, lo cual favorece la comunicación oral al estar ubicadas de frente a sus compañeras. Se trata de un aula textualizada, con paredes con múltiples opciones y propuestas para ser leídas. Hay textos funcionales de la vida cooperativa del curso, como el calendario de cumpleaños. También, un afiche que contiene los nombres propios de las alumnas con dibujos para expresarlos en lengua de señas, con el fin de poder manifestarlos para otros alumnos de la institución se presenta una cartelera de “Importantes”, como un texto para comunicarse con la comunidad. A su vez, como texto ligado a los aprendizajes, debajo del pizarrón hay distintas representaciones de dados que orientan el aprendizaje de los números.

Se utilizan diferentes recursos didácticos como el pizarrón, ubicado en el frente del aula. Las alumnas copian del mismo lo que Ivana escribe, generalmente con letra grande. Tras de las alumnas utilizan cuadernos para escribir. Como apoyos, los renglones de éstos son más amplios y espaciados. Otras dos alumnas utilizan máquina de Braille. Para lograr que éstas últimas retengan en la memoria la información a escribir (al no poder leer el pizarrón), requieren que Ivana repita oralmente varias veces lo que deben escribir. A su vez, necesitan imágenes menos cargadas visualmente lo que facilita que puedan interpretarlas de forma más fácil y rápida.

Además de las dificultades visuales que presentan las alumnas, una de ellas tiene una dificultad en la expresión oral, específicamente en la fonetización, a causa de su labio leporino. Y otra posee discapacidad intelectual leve.

## **Comunicación:**

Las niñas pueden comunicarse de forma clara y pertinente. Una de ellas presenta dificultades al hablar, específicamente en la fonetización de las palabras, lo que perjudica su correcta pronunciación. Realiza algunas omisiones y sustituciones de los fonemas.

Las niñas son capaces de comunicar (de forma oral y escrita) su pensamiento de forma eficaz y adecuada, lo cual se presenta como requisito para desarrollar interacciones sociales acordes y pertinentes a las distintas situaciones. Son capaces de formar enunciados adecuados en cuanto a lo léxico y a lo sintáctico (competencia lingüística), de elegir el tipo de texto adecuado a la situación de comunicación (competencia discursiva), de construir correctamente un texto (competencia textual), de lograr la intención que se proponen mediante el texto construido (competencia pragmática) y poseen un conocimiento del mundo que les permite un intercambio comunicativo eficaz (competencia enciclopédica).

Las alumnas en su totalidad se comunican a través de diferentes canales: de forma verbal a través de la palabra oral y escrita, y no verbal, a través de los gestos que acompañan la palabra que realizan. En cuanto a la palabra escrita, tres de ellas utilizan lápiz y papel. Este último con adaptaciones en el tamaño de sus renglones (son más anchos). Otras dos utilizan máquina de Braille.

La totalidad de grupo maneja las siete funciones del lenguaje (instrumental, reguladora, interaccional, personal, imaginativa, heurística e informativa). A su vez, son capaces de copiar del pizarrón una frase, respetando los espacios entre las palabras y copiando de manera ortográficamente correcta.

## **Relaciones interpersonales:**

Hay relación recíproca entre las niñas y con la maestra, así como con estudiantes de la institución, sobre todo en el momento del recreo. Se reúnen, por ejemplo, para formar “cadenas” tomados de las manos, para jugar a la mancha. A su vez, dentro de su grupo de pertenencia suelen pedir ayudas concretas, realizar comentarios y conversar sobre los diversos temas de interés. Surgen, por ejemplo, conversaciones sobre acontecimientos que sucedieron en sus casas o con algún familiar o amigo (lo inicia una y las demás hacen comentarios). Estas interacciones son acordes, comienzan y finalizan de forma adecuada.

Saben cómo presentarse oralmente (decir cómo se llaman, a qué institución asisten, cuántos años tienen, etc.) y al momento de hacerlo, saben

respetar su turno. Responden ante el llamado de la maestra y de sus compañeras y son capaces de captar la atención de les demás mediante sus nombres.

### **Habilidades prácticas:**

Las niñas poseen en el aula un rincón en donde guardan sus elementos de higiene personal, como su cepillo de dientes, jabón y toalla, los cuales utilizan todos los días luego del desayuno. Estos hábitos de autocuidado son desarrollados por todas de forma diaria y adecuada. En estas situaciones suelen también solicitar y brindarse ayuda, si es necesario.

Todas las niñas respetan las secuencias temporales que propone la maestra y otros maestros o directivos de la institución como, por ejemplo, de comienzo y finalización de una actividad determinada. Comprenden que, ante el sonido de la sirena, comienza o finaliza el recreo, es decir, saben que deben responder a los ritmos de trabajo institucional.

Interpretan las unidades convencionales de tiempo: conversan, por ejemplo, de cuando fueron a la granja “la semana pasada”.

### **Autodeterminación:**

Como una de las dimensiones del Modelo de Calidad de Vida, la autodeterminación se basa en el propio poder de la persona de poder decidir y llevar a cabo esas decisiones. Las estudiantes son capaces, por ejemplo, de elegir qué actividad realizar y llevarla a cabo, durante una consigna de juego libre: cada una pudo hacerlo y buscó los recursos y el espacio para su realización, también, luego de la lectura de un cuento, pueden decidir sobre qué aspecto dibujar o escribir: son conscientes de su capacidad de tomar decisiones y de llevarlas a cabo posteriormente.

## VII.d. Anexo 4

Informe presentado por una Maestra de Apoyo a la Inclusión de un estudiante con discapacidad que asiste a escuela común, según el formato que se solicita actualmente desde el sistema educativo. Correspondiente a la actividad 2, de la segunda parte de la propuesta de enseñanza: Habilidades sociales y habilidades comunicativas.

### **NOTA:**

A continuación, se presenta el diagnóstico psicoeducativo y parte del Proyecto Educativo Individual de un estudiante en inclusión que asiste a una escuela pública, 4° grado.

La misma fue elaborada por una MAI y modificada parcialmente para fines didácticos.

## **DIAGNÓSTICO PSICOEDUCATIVO**

### **1- Datos personales**

Nombre y apellido: xxx		
Fecha de nacimiento: 3/12/06	Edad: 10 años y 4 meses	
D.N.I:		
Escuela N°	Grado: 4°	Turno: tarde
Diagnóstico: trastorno mental no especificado. Síndrome de Ehlers Danlos.		

### **2- Equipo de apoyo**

Vicedirectora:
Docentes:
MAI:
Asistente Educacional de Escuela Especial:
Etap:

- 3- Área de salud, Apoyos y tratamientos externos:** Debido a la falta de turnos en el Hospital Zonal de nuestra localidad, el alumno no ha comenzado los tratamientos. Aunque realiza los controles anuales con la neuróloga.  
Asiste a taller de Lego en hospital, los días miércoles por la mañana.  
Utiliza anteojos permanentes e ingiere Enalapril, ya que padece insuficiencia renal.



- 4- **Contexto familiar:** el alumno vive con su madre y su abuela materna, ambas participan en la crianza del niño. La madre del alumno no trabaja, recibe pensión por su esposo e hijo.

La madre acompaña el aprendizaje de X, llevando a cabo sugerencias y acuerdos que benefician al alumno.

Nombre	Parentesco	Edad	Estudio	Profesión

- 5- **Contexto escolar:** la escuela N° X no presenta dificultades para la inclusión del alumno arbitrando los medios necesarios para ello.

- 6- **Contexto del aula:** el grupo está compuesto por 23 alumnos, en el mismo hay dos alumnos en Proyecto de Inclusión, que son acompañados por la misma MAI.

La forma de organización de las tareas que predomina es individual.

Las áreas curriculares son dictadas por dos docentes, una para las áreas de matemática y sociales, la otra para lengua y naturales.

**Relación con pares:** si bien prefiere los juegos solitarios ha comenzado a iniciar círculos comunicativos con sus compañeros, utilizando frases más largas y con una estructura adecuada. En los recreos necesita ser convocado para el juego con otros, por ello se utiliza la estrategia de un alumno tutor, que cambia cada dos días, esto da la posibilidad de mejorar los intercambios y situaciones de socialización.

**Relación con docentes:** La relación del alumno con las docentes es buena, se va adaptando poco a poco a la modalidad de tener dos docentes por áreas.

Continúa siendo demandante del adulto y hay que recordarle que espere para que la docente vea su tarea, registrando poco a poco el tiempo de espera.

## 7- Información del alumno:

### a. Historia Escolar

Fecha	Lugar	Sala/ Grado	Integración (si/no)
2012	Jardín N° X	5 años	si
2013	Jardín N° X	Permanencia sala de 5 años	si
2014	Escuela X	1° grado	si
2015	Escuela N° X	2° grado	si

2016	Escuela N° X	3° grado	si
2017	Escuela N° X	4° grado	si

8- **Autonomía:** X se desenvuelve con autonomía en actividades relacionadas con la alimentación, el aseo y el uso del sanitario. Continúa necesitando el apoyo verbal constante y las ayudas directas e individuales.

9- **Aspecto motor:** Preferencia manual: izquierda. Al escribir ejerce presión en exceso, lo que hace que el trazado de las grafías sea fuerte. Se observa buena caligrafía en imprenta mayúscula. Se adaptó rápidamente al uso de la carpeta, la que tiene dividida por áreas con carátulas de colores que lo ayudan a identificarlas.

#### 10- Aspecto del lenguaje:

**Aspecto fonológico:** continúa observándose omisiones de fonemas: L, R, sustituciones de otros: M por D, P por C y reduplicaciones de sílabas.

**Aspecto morfosintáctico:** Por lo general su tono de voz es bajo, ha comenzado a utilizar verbos funcionales, algunos nexos de unión y adjetivos.

**Aspecto semántico:** va incrementando el vocabulario. Logra reconocer, nombrar y relacionar un conjunto de palabras (con apoyatura visual), que tienen algo en común, pero se diferencian a su vez por otra característica. Por ejemplo: perro, gato, conejo, son animales.

**Aspecto pragmático:** se aprecia un avance significativo en las funciones comunicativas, utiliza frases más complejas para comunicar lo que desea, aunque por momentos persiste el lenguaje ecolálico.

Se observan dificultades en el lenguaje comprensivo y receptivo, por lo que es fundamental el uso de algunas imágenes o pictogramas.

11- **Desarrollo cognitivo:** (sin información)

#### 12- Estilo de aprendizaje:

**Motivación:** X se enfrenta a todas las propuestas pedagógicas sin dificultad y las disfruta. Siempre está activo, pidiendo realizar variadas actividades y tareas.

**Atención:** continúa presentado dificultades para focalizar su atención, aunque ha incrementado su período atencional. Focaliza mejor la atención cuando se le presenta la información de manera verbal, gráfica y gestual. Presenta dificultades en la atención conjunta, es decir que no accede a la información que el docente transmite para el grupo en general. Si la docente lo convoca (desde lo verbal) en actividades grupales, puede mantener la atención por un breve período.

**Refuerzos:** Es sensible a reforzadores sociales (elogios verbales), necesita

el apoyo verbal permanente del docente, quien debe reforzar con poco contenido verbal y énfasis en las frases.

**Emoción:** Se observa un avance significativo en este aspecto, pudiendo despegarse de los objetos que le fascinan guardándolos sin angustiarse, para ser utilizados solo en los momentos de recreación.

### 13- Competencia curricular:

#### Área matemática:

- ✓ Maneja la sucesión oral y escrita de números naturales hasta 250.
- ✓ Completa serie numérica.
- ✓ Reconoce el anterior y el posterior de un número dado.
- ✓ Recita la serie numérica de 1 en 1 y de 10 en 10, con apoyatura de collar.
- ✓ Reconoce nociones de agregar, quitar, unir, separar, retroceder, avanzar, comparar, en situaciones de juego.
- ✓ Reconoce el mayor y menor entre dos números dados.
- ✓ Realiza sumas sin llevada y restas sin dificultad, con algoritmo correspondiente y con collar.
- ✓ Identifica figuras: cuadrado, triángulo, círculo, rectángulo.
- ✓ Reconoce los billetes de: \$2, \$5, \$10, \$20, \$50 y \$ 100, en situaciones de juego.
- ✓ Presenta dificultad para usar la regla.

#### Área lengua y literatura:

- ✓ Interpreta y ejecuta consignas orales secuenciadas en pasos y con apoyatura visual.
- ✓ Ha comenzado a identificar la concordancia en el género, por ejemplo: La mano, El perro.
- ✓ Ha incrementado notablemente su vocabulario, utilizándolo adecuadamente en mayores intercambios comunicativos.
- ✓ Interpreta y ejecuta consignas escritas dadas en el cuaderno, a través de pictogramas que secuencian la acción.
- ✓ Escribe palabras y oraciones simples, a partir de imágenes representativas. Con apoyo del siguiente material pictográfico que lo orienta: ¿qué es?, ¿quién es?, ¿qué hace?, ¿dónde está? y orientación del docente.

**Áreas especiales:** participa de todas las áreas sin dificultad. Asiste a las mismas sin la MAI.

### 14- Tipos de necesidades educativas:

- Emplear material didáctico adaptado para las actividades específicas.

- Propiciar el desarrollo de habilidades que el alumno necesita para relacionarse, tales como: acción, atención y preocupación conjunta, vínculos.
- Favorecer situaciones de aprendizaje que permitan la interacción y el intercambio entre pares.
- Propiciar espacios de aprendizajes contextualizados y significativos.
- Estimular la comunicación para que el alumno pueda cerrar y abrir círculos comunicativos.
- Estimular funciones ejecutivas, en actividades secuenciadas hasta 5 pasos.
- Favorecer el desarrollo de competencias simbólicas, comunicativas y lingüísticas, necesarias para la actividad mentalita (Teoría de la mente).

### **PROYECTO EDUCATIVO INDIVIDUAL**

**MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN:** El alumno asiste a la escuela N° X todos los días en horario completo. La MAI trabajará con el alumno dentro del aula, realizando los siguientes estímulos: lunes de 15 hs a 15:40hs, martes de 13:15hs a 14:50hs, miércoles 13:15hs a 14:50hs y viernes de 14hs a 15:40.

**Hora de articulación con docentes** (de grupo y MAI), jueves de 16:30 hs a 17:15hs

**Articulación con docentes de áreas especiales:** se llevó a cabo con las docentes de educación física y plástica, se dio a conocer necesidades y características del alumno, apoyos para minimizar las barreras al aprendizaje relacionadas con la comprensión, la comunicación y las habilidades sociales. Se hizo hincapié en estrategias para convocar al alumno en actividades de atención y acción conjunta.

#### **Adecuaciones de acceso:**

- ✓ Uso de carpeta de emociones y cuentos adaptados.
- ✓ Uso de pictogramas de acciones para secuenciar actividades en el cuaderno.
- ✓ Agenda semanal con pictogramas.
- ✓ Letra imprenta mayúscula y minúscula.
- ✓ Banco de imágenes.
- ✓ Collar matemático.
- ✓ Uso de infografías para las áreas de ciencias naturales y sociales, (*la infografía es una combinación de imágenes sintéticas, explicativas, fáciles de entender y con texto sencillo, que tiene como fin comunicar información de manera visual y así facilitar la comprensión*).

### **Adecuaciones de contexto:**

- ✓ Flexibilidad de tiempos de trabajo.
- ✓ Trabajo individualizado con la MAI, dentro del aula, para trabajar temas relacionados con: emociones, sentimientos, actividad mentalita, entre otras.

**Adecuaciones curriculares significativas de contenidos:** se trabajarán contenidos de primer y segundo grado del diseño curricular de Nivel Primario de la Provincia.

### **Estrategias metodológicas:**

- ✓ Consignas claras y cortas.
- ✓ Focalizar la atención del alumno con apoyo verbal, gestual y visual.

### **Área de ciencias sociales:**

- ✓ Continuar trabajando con “el lugar donde vivimos”.
- ✓ Continuar trabajando con el paso del tiempo: hoy/ahora, antes/ayer, después/mañana. Línea de tiempo de su vida.
- ✓ Diversidad cultural, identidad. Trabajamos con la guía “Somos iguales y diferentes” del INADI.
- ✓ Continuar abordando las habilidades sociales: atención conjunta y acción conjunta.
- ✓ Las relaciones sociales: interacciones recíprocas con pares y docentes.

### **Lineamientos de acreditación:**

- ✓ Mantener y finalizar interacciones.
- ✓ Dar sentido a las acciones y relaciones con otras personas.
- ✓ Reconocer el paso del tiempo en su propia vida, lo que sucedió antes y lo que sucede hoy.

**EVALUACIÓN:** consideramos que se debe evaluar en forma continua y en proceso, teniendo en cuenta que esta propuesta es flexible y puede modificarse. Llevándose a cabo con todos los docentes intervinientes.

Los instrumentos de medición serán: actividades en carpeta, uso de agenda, evaluaciones adaptadas, armado de secuencias con imágenes de contenidos de las ciencias y observaciones permanentes.

## VII.e. Anexo 5

Caracterización pedagógica realizada por una estudiante del profesorado de educación especial y una estudiante del profesorado de educación primaria del IFD Bariloche durante su residencia como pareja pedagógica. Correspondiente a la actividad 2, de la segunda parte de la propuesta de enseñanza: Habilidades sociales y habilidades comunicativas

### **CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA – 2° Grado – Nivel primario**

NOTA: La siguiente caracterización pedagógica se realizó dentro del marco de la Residencia Pedagógica de 4° año de los profesorados de educación especial y educación primaria de este Instituto y desde la perspectiva de trabajo como pareja pedagógica. Algunos datos han sido modificados con la finalidad de preservar el anonimato de los participantes y otros fueron agregados.

La caracterización corresponde a un segundo grado (primer ciclo) de la Escuela Primaria N°X. La institución está ubicada en el radio céntrico de la Ciudad de San Carlos de Bariloche. Dicha escuela cuenta con jornada simple de 1° a 6° grado (ambos turnos), y 7° grado de jornada completa. La institución tiene una matrícula de 251 estudiantes.

A nivel institucional podemos observar un grupo de trabajo sólido que se mantiene continuamente comunicado; gracias a esto es que surgen interesantes propuestas y proyectos institucionales. En cuanto al espacio edilicio podemos decir que cuenta con dirección, aulas, SUM (Salón de Usos Múltiples), sala de informática, baños de niñas y varones, cocina, patio externo. El edificio también cuenta con cuatro puertas de acceso a la institución. También podemos observar que la entrada de la institución cuenta con una rampa, lo cual permite el acceso a todos.

En cuanto a la organización temporal y rutinas, podemos decir que el horario de ingreso a la escuela en el turno tarde es a las 13:30 hs. Al tocar el timbre, los alumnos hacen una ronda con los docentes de cada grado en el SUM. Los docentes de turno saludan y comentan si hay algo que sea necesario. Además, en este espacio se cuentan novedades.

El horario de merienda es de 14:50 hs hasta las 15:00 hs. Y el de salida es a las 17:30 hs. Cada docente de grado sale con el grupo en filas y se forman, se baja la bandera y mientras se canta una canción elegida por el/la docente de turno. Se despiden y cada alumno se retira, para los más pequeños (1° grado y 2° grado) se espera que algún mayor los retire.

La escuela cuenta con diversos proyectos: Proyecto "Vida en la Naturaleza", Proyecto de "Ciencias en Acción", Proyecto de lectura institucional "Escuela de Lectores", Proyecto matejuegos, Proyecto "Generando vínculos con la

comunidad”, Proyecto “Repensando el sentido de las efemérides.

#### Información general del grupo:

El grupo está constituido por 12 alumnos, cinco mujeres y siete varones. La mayoría vive en la zona aledaña a la escuela. El grupo cuenta con dos docentes de grado una de ellas se encarga de dictar el área de Matemática y Ciencias Sociales y otra dicta los espacios de Ciencias Naturales y Lengua. También es parte del aula la MAI quien no solo trabaja con les niñxe en proceso de inclusión, sino con todo el grupo.

Se puede observar hasta el momento que las relaciones interpersonales son fluidas, ya sea para pedirse útiles escolares o para compartir el banco.

A continuación, desarrollamos un análisis más detallado de diferentes categorías que pudimos identificar.

#### Organización del tiempo áulico - dinámica de las clases:

Pudimos observar que a pesar de que todes les estudiantes en su mayoría viven relativamente cerca son muy comunes las llegadas tardes. Hasta el momento nunca se ha completado el registro y el promedio de asistencia es de nueve estudiantes. Esto hace que se pierda mucho tiempo al comenzar la jornada, esperando a quienes llegan tarde; también seleccionando al secretario/a de la clase, recogiendo los cuadernos de comunicaciones, sacando la carpeta correspondiente al área a trabajar, etc.

Así mismo, la clase está determinada por distintos momentos, uno de ellos es cuando toman la leche, el tiempo que se destina suele durar entre diez y quince minutos, luego toca el timbre para salir al recreo. En el momento de la leche les estudiantes dejan cualquier tarea de lado, guardando sus cuadernos debajo de sus mesas, y conversan entre ellos de forma tranquila.

El tiempo en muchas ocasiones es determinado por les estudiantes ya que algunos tardan más tiempo en copiar que otros, algunos resuelven con más tiempo lo que se les propone y al realizar propuestas escritas se distraen fácilmente. Esto genera que se alarguen mucho los tiempos, esperando que todes terminen para poder continuar con lo planificado. Cabe señalar que las dos docentes trabajan, recordando continuamente que deben apresurarse para continuar con lo planificado, se van borrando algunas letras del pizarrón para que les estudiantes no se dispersen al copiar. Las docentes esperan el silencio para comenzar con la clase.

Por lo general durante el desarrollo de la clase les estudiantes se mantienen en movimiento constante, ya sea para consultar algo con un compañere, las docentes o para utilizar algunas de las herramientas que les brinda el espacio, como el collar, la línea numérica, la tabla al cien, afiches que han realizado de forma colectiva en clases anteriores, etc. Este constante movimiento no hace que les estudiantes pierdan el foco en el trabajo, por el contrario, lo enriquece.

### Resolución de las actividades áulicas:

Se puede observar que, frente a las actividades propuestas, muchos estudiantes se esfuerzan por copiar y participar en el aula, mientras que otros demuestran desinterés y esto dificulta que puedan finalizar lo propuesto por la docente.

En relación a las actividades propuestas se evidencian trabajos en conjunto y otros de manera individual. Lo que conlleva a que los trabajos sean individuales o colectivos es que el grupo es muy diverso en las distintas áreas abordadas. Por ejemplo en el área de lengua la docente genera trabajos más grupales, ya que no todos los alumnos leen y escriben alfabéticamente de manera autónoma, por otra parte en el área de matemática se observan trabajos más individuales, ya que muchos de ellos tienen distintos conocimientos matemáticos en relación al número y a la resolución de algoritmos, en el caso de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se proponen en general trabajos grupales que promuevan la búsqueda y comunicación de argumentos, la comprobación de hipótesis, el intercambio de ideas, etc. A pesar de esto las docentes proponen la misma actividad para todos con diferentes grados de resolución.

Cuando presentan dificultades en la realización de alguna actividad, solicitan ayuda de algunas de las docentes.

Se puede observar que los alumnos mantienen una participación más activa desde la oralidad. Las docentes abren espacios para que los estudiantes expongan sus ideas, como así también repasen lo trabajado con anterioridad.

### Abordaje desde las áreas curriculares:

El grupo ha realizado un arduo trabajo en relación a la guerra de Malvinas, la dictadura y la democracia, para poder comprender estos hechos de nuestra historia. Junto a sus docentes han elaborado un recorrido por toda la línea del tiempo (a grandes rasgos) para poder conocer nuestro pasado, entender nuestro presente y proyectarse hacia el futuro.

Este trabajo se realizó en torno al proyecto institucional “Repensando el sentido de las efemérides” y focalizando en la vida cotidiana en diferentes tiempos, espacios e instituciones.

Se observa también un fuerte trabajo, que es necesario profundizar, en relación a la construcción y respeto de normas compartidas, como así también, respecto de la identificación y expresión de sentimientos y emociones. Otro aspecto en el que se está trabajando se relaciona con los momentos de intercambio grupal, el respeto de las voces de los compañeros, los turnos, la organización de los argumentos, etc.

Por otra parte, a la mayoría del grupo le gusta la lectura compartida en voz alta de diferentes géneros literarios: cuentos, poesía, fábulas; también de la narración por parte de algún docente u otro actor institucional o externo a la misma (familia, escritores invitados, ilustradores, etc.) No cuentan con una biblioteca propia en el aula. La institución posee una biblioteca cuyo acceso suele ser incómodo dado que requiere pedir “turno” para su utilización y algunos libros no se prestan. Por otra parte, especialmente es un lugar que muchas veces es utilizado como lugar de reunión con familias, equipos técnicos y demás requerimientos por lo que no siempre está disponible para ingresar a trabajar con



les alumnos.

El grupo gusta de los juegos de palabras, como adivinanzas, trabalenguas, rimas, retahílas, colmos. Estos suelen ser trabajados con el grupo total o en pequeños grupos con apoyo de imágenes. Algunxs se los saben de memoria y realizan intercambios y/o modificaciones de algunas palabras claves.

#### Relación estudiante - estudiante:

En este corto plazo de contacto con el grupo hemos observado que es un grupo sólido, se observa en todes les estudiantes un sentido de pertenencia muy fuerte. En general no se observan grandes rivalidades, y por lo general prefieren juntarse las nenas por un lado y los varones por otro, esto no impide que al generar un trabajo mixto (entre nenas y varones) se dificulte el trabajo en el aula.

El clima habitual que se percibe entre ellos en general es cálido, cuando algune necesita algo, les demás ofrecen su ayuda o posibles soluciones, no tienen problemas con pedir útiles si es que los necesitan, ni para prestarlos.

Cuando se genera algún conflicto en general lo resuelven por sí mismos dialogando, y en otras ocasiones, cuando la situación lo requiere, interviene alguna de las docentes. En estas resoluciones de conflictos se observa que algunos estudiantes son especialmente quienes median entre sus compañeros.

#### Relación estudiante - docente:

Les estudiantes toman a las docentes como una fuerte referente, se dirigen con respeto, aunque por momentos algunos de ellos toman una postura desafiante cuando se les llama la atención.

#### Singularidades dentro del grupo:

La diversidad deviene de la singularidad de les alumnos que son parte de un grupo escolar. La atención de todes y cada une requiere el conocimiento y comprensión de todos los factores que inciden. Atender a la diversidad es partir de las diferencias y aprovecharlas para el conocimiento personal y colectivo de los individuos. Por ello pretendemos hacer un recorrido en las singularidades, ya que podemos visualizar dificultades o virtudes en el desempeño de las actividades.

S.A: Es un alumno que se muestra tímido e introvertido. Le cuesta pedir ayuda, pero cuando entra en confianza, suele pedirla autónomamente por medio de la palabra o el gesto. Su lenguaje comprensivo es mayor a su lenguaje expresivo. Gusta de participar en situaciones de interacción verbal, aunque cuando son demasiados interlocutores se pierde en el sentido del intercambio. No está alfabetizado, diferencia imágenes de palabras y reconoce el sentido y uso de la lengua escrita en el marco de una sociedad alfabetizada. Realiza grafías convencionales (las letras de su nombre) y algunas pseudoletras. También se observa que se dispersa al copiar y se saltea letras y palabras, pero cuando se lo ayuda y orienta muestra predisposición e interés. Gusta de la escucha de

cuentos y narraciones.

E.L: Es una alumna que necesita la anticipación de lo que se va a trabajar en el día a día. Para ello se ha confeccionado como apoyo una agenda individual en la cual se encuentran graficadas todas las actividades de la jornada. Le gustan las narraciones y/o lectura de cuentos fantásticos, sobre todo aquellos que tengan alguna relación con los dragones. Los relatos no deben ser demasiados extensos. No suele iniciar conversaciones o interacciones de manera espontánea con sus compañeros aunque las maestras nos han comentado que ha avanzado en este aspecto respecto del año anterior y que es uno de los desafíos a seguir transitando. Necesita trabajar con explicaciones concretas y con material concreto. En ciencias sociales se está trabajando especialmente la temporalidad desde la organización secuenciada y cotidiana de lo que se realizará.

L.G: Es una alumna que interactúa con todo el grupo, dentro del aula como en los recreos. En relación a los contenidos, se muestra predispuesta al trabajar en el aula. Necesita orientación y ayuda constante, ya que si no la tiene se desorienta fácilmente, lo que conlleva a deambular en el aula y dispersar a los compañeros. Le gustan mucho las actividades de escritura colectiva junto a sus compañeros, tiene muy buena disposición para el trabajo compartido. Se pierde en la enumeración y es necesario trabajar con material concreto para que pueda seguir la actividad propuesta.

N.S: Es un alumno disperso, hay que orientarlo constantemente en el aula, ya que por momentos se desregula y hace lo que le parece. Necesita límites y organización. Cuando las docentes marcan los límites, se enoja, se tira al piso y no responde ignorando las consignas dadas. Se encuentra alfabetizado, y gusta mucho de leer, para lo cual siempre se muestra contento y predispuesto. Las actividades de escritura no le agradan tanto como las de lectura.

J.A: Es una alumna que se sienta en la primera fila, ya que si no se dispersa y molesta al resto de los compañeros. Cuando algo le interesa, participa activamente en el aula. Se observa que tiene buena relación con todo el grupo y participa activamente en las actividades que requieren intercambios con otros. Está alfabetizada.

M.G: es un alumno que se muestra participativo, pero hay que motivarlo y recordarle que copie del pizarrón constantemente. Cuando necesita algo lo pide sin problemas, si no puede realizar alguna actividad, por sí solo busca a alguna de las docentes para consultar y que lo orienten. Se relaciona con todos sus compañeros cordialmente. Le gusta escuchar historias y participar de las instancias de conversación literaria posteriores a la lectura de algún texto, como así también de los momentos en los cuales se comparte oralmente el trabajo realizado, por ejemplo, en Sociales y Naturales.

T.P: es un alumno muy tímido e introvertido. Le cuesta pedir ayuda, pero si se lo convoca muestra predisposición. Se sienta con distintos compañeros, pero se observa que no interactúa con ellos. Está iniciando el proceso de alfabetización convencional. Se muestra interesado en la lectura y escritura de palabras con el

apoyo de la imagen y del abecedario ilustrado. Le encantan las rimas y adivinanzas.

M.M: es una alumna que concurre poco a la escuela, esto genera que se le dificulte el aprendizaje. Es tímida, pero no le cuesta pedir ayuda si la necesita y es autónoma en la resolución de las tareas. Puede seguir las actividades propuestas por las docentes. No está alfabetizada convencionalmente, manifiesta interés por aprender a leer y escribir. Le encanta dibujar y pintar, cuando lo hace suele acompañar sus dibujos de escrituras autónomas basadas en la copia de algunas etiquetas o en los intentos de escribir por sí misma algunas palabras.

M.L: durante las dos semanas de observación solo asistió un día a la institución, el nivel de inasistencia se debe a que se mudó a un lugar más lejos de la escuela. Por la información que nos brindan las maestras sabemos que se lleva bien con el grupo en general y en cuanto a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura está aún en el reconocimiento en relación al grafema-fonema.

M.H: es una alumna muy participativa, muestra entusiasmo frente a las actividades propuestas. Se relaciona con sus compañeros y referentes sin dificultad. Está alfabetizada, lee y escribe autónomamente y convencionalmente. Le gustan las narraciones e historias vinculadas con temáticas fantásticas y personajes como gnomos, dragones, unicornios, brujas, etc.

D.N: es un alumno muy tímido y autónomo. No pide ayuda a menos que realmente se le dificulte realizar la actividad propuesta. Sin embargo, cuando le brinda ayuda responde de forma positiva explicando su forma de pensar en la resolución de las actividades de las distintas áreas. Si bien se relaciona mejor con dos de sus compañeros se muestra dispuesto a trabajar con otros.

J.C: es un alumno que se relaciona bien con todos sus compañeros, sin embargo, se lo ve interactuar mayormente con los varones. Por lo general pide ayuda a sus compañeros cuando necesita, si ellos no le pueden ayudar acude a sus referentes. Le gusta mucho escuchar historias y ver las imágenes en los libros de cuentos u otros.