

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 154

JULIO DE 2016

Empezar la docencia en escuelas inclusivas

JENNIFER GUEVARA | IVANA ZACARÍAS

Este documento fue producido en el marco del proyecto “Escuelas inclusivas: aprender y vivir juntos en democracia”, dirigido por Florencia Mezzadra.

Índice

Resumen ejecutivo.....	3
Agradecimientos	4
1. Prácticas docentes e inclusión.....	5
1.1. Formación docente y educación inclusiva.....	5
1.2. La enseñanza en contextos inclusivos.....	6
1.3. La importancia de las prácticas en la formación inicial docente.....	7
1.4. Las ventajas de las prácticas docentes en escuelas inclusivas	8
2. Casos de prácticas efectivas en escuelas inclusivas.....	10
2.1. Condiciones para prácticas efectivas en escuelas inclusivas	10
2.2. Características de las prácticas efectivas en escuelas inclusivas.....	13
3. Desafíos y recomendaciones para la Argentina	18
3.1. Las prácticas docentes en la Argentina.....	18
3.2. Recomendaciones de política pública	19
Bibliografía	21
Acerca de las autoras	25

Resumen ejecutivo

Diferentes evaluaciones internacionales, regionales y nacionales muestran que los alumnos de minorías o pertenecientes a sectores socialmente desfavorecidos obtienen peores resultados de aprendizaje que sus pares más aventajados. Una de las causas de esta situación es la baja calidad de la formación de docentes, que muchas veces egresan desprovistos de modelos que les permiten dar respuesta a la complejidad de la enseñanza en estos contextos.

Las prácticas docentes son experiencias de aproximación profesional controladas, que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación, bajo la supervisión y guía de maestros y profesores más experimentados. Desde hace ya algún tiempo, se consideran claves para mejorar la formación inicial docente. El potencial de las instancias prácticas para generar en los futuros docentes disposiciones, actitudes y saberes que favorecen la enseñanza efectiva en contextos heterogéneos puede ser aprovechado mucho más de lo que actualmente lo es.

Las reformas más recientes de la formación inicial docente que tuvieron lugar en la Argentina han puesto a las prácticas docentes en el centro de la escena. Por una parte, se incrementó su relevancia curricular relativa. Por otra parte, los lineamientos curriculares buscaron dar un paso adelante en lo que hace a la integración de las instituciones formadoras con las escuelas sedes de las prácticas docentes, que denominan "escuelas asociadas". A partir de estas orientaciones, los trayectos de prácticas han sido definidos de manera diversa en cada una de las 24 jurisdicciones y para la formación de docentes de educación inicial y primaria. En ocasiones, este avance ha sido mermado en su traducción a los diseños curriculares jurisdiccionales, que otorgan poca o ninguna relevancia a las escuelas asociadas. Más allá de esto, no se ha avanzado en regulaciones específicas sobre las características de las escuelas asociadas en términos de su trabajo con la inclusión.

En el mundo existen numerosas experiencias de instituciones formadoras de docentes que han optado por asociarse con escuelas inclusivas —aquellas que incluyen y enseñan a todos los alumnos respetando sus diversas necesidades, habilidades y características— para la formación en la práctica profesional de los futuros maestros. Los resultados muestran que **las prácticas en escuelas inclusivas promueven mejoras en tres ejes**: en los saberes y el desempeño futuro de los docentes en formación; en las actitudes y disposiciones de los docentes en formación; y en los logros educativos de los estudiantes de las escuelas asociadas. **Las prácticas docentes en escuelas inclusivas se constituyen en una vía de mejora de la formación inicial docente y, en consecuencia, de la equidad y calidad de la educación que brindan las escuelas.** Asegurar que cada docente en formación tenga la posibilidad, en el inicio de su formación, de trabajar en escuelas inclusivas —bajo las condiciones y características mencionadas anteriormente—, debería constituirse en objetivo de la política de formación docente, en aras de promover un aprendizaje de calidad para todos.

Agradecimientos

Las autoras quieren agradecer al co-director del programa de Educación de CIPPEC, Axel Rivas, y especialmente a Florencia Mezzadra y a Belén Sánchez, por sus valiosos comentarios durante la implementación de la presente investigación.

1. Prácticas docentes e inclusión

1.1. Formación docente y educación inclusiva

En muchos sistemas educativos del mundo, los alumnos y alumnas que viven en condiciones de pobreza, que pertenecen a minorías étnicas o religiosas o con necesidades educativas especiales tienen mayores posibilidades de ser excluidos del sistema educativo o de asistir a escuelas segregadas que ofrecen propuestas de enseñanza de “baja intensidad” orientada a lo que Haberman ha denominado “una pedagogía para pobres” (Haberman, 1991). Incluso, muchas veces cuando los alumnos de grupos desfavorecidos asisten a establecimientos y aulas heterogéneas, las prácticas educativas de los docentes no favorecen el aprendizaje de todos y todas, lo que también repercute en la inclusión educativa y en los aprendizajes logrados (INCLUD-ED, 2010). De hecho, diferentes evaluaciones internacionales, regionales y nacionales muestran que los alumnos de minorías o pertenecientes a sectores socialmente desfavorecidos obtienen peores resultados de aprendizaje (OECD, 2001, 2006, 2013; UNESCO, 2013).

Una de las causas de esta situación es la baja calidad de la formación de docentes, que muestra importantes deficiencias en su componente práctico (Brouwer & Korthagen, 2005; Korthagen, 2005). Una vez que finalizan los programas de formación inicial y se insertan en escuelas que reciben estudiantes desfavorecidos, los docentes parecen encontrar importantes dificultades para hacer uso de los saberes adquiridos sobre la enseñanza (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Dussel, 2011; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald & Zeichner, 2005; Tabachnick & Zeichner, 1981). Desprovistos de modelos que les permitan dar respuesta a la complejidad de estos escenarios, los maestros encuentran resguardo en los saberes provenientes de su propia biografía escolar (Alliaud, 2002) o de la socialización laboral (Zeichner & Gore, 1989). De esta manera, se reproducen estas propuestas de enseñanza de “baja intensidad”, en tanto la “diferencia” es asociada con la “deficiencia”, lo que constituye una barrera para lograr una educación de calidad con inclusión (Aubert, García & Racionero, 2009).

En este contexto, **es importante que se les ofrezca a los docentes en formación alguna experiencia de aprendizaje en instituciones inclusivas**. Su participación en instituciones inclusivas pretende que puedan “superar las creencias de que la diversidad es un obstáculo para aprender” (Aubert *et al.*, 2009: 134) y avanzar hacia lo que Aubert, García y Racionero (2009) llaman “igualdad de diferencias”. Esto implica, al tiempo de sostener un núcleo curricular común, respetar las diferencias de los alumnos.

Una propuesta educativa inclusiva implica “poner en acción el derecho a la educación alcanzando a todos los aprendices, respetando sus diversas necesidades, habilidades y características, y eliminando toda forma de discriminación en el ambiente educativo” (UNESCO, 2013: 1). **Así, las escuelas inclusivas incluyen estudiantes: (a) en una situación socioeconómica desfavorable, (b) con necesidades educativas especiales¹, (c) pertenecientes a minorías étnicas o religiosas y (d) cuyas/os trayectorias educativas, conocimientos previos y/o tiempos o modalidades de aprendizaje son diversos.**

¹ “Necesidades educativas especiales” refiere a los estudiantes que, en algún momento de su vida, necesitan de apoyo extra en su educación, por razones familiares, emocionales, culturales, cognitivas, o motrices.

1.2. La enseñanza en contextos inclusivos

A lo largo de las últimas décadas, se han incrementado los consensos acerca de qué prácticas educativas son más eficaces para lograr los mejores aprendizajes para todas y todos. La pertenencia a una minoría étnica o a un grupo social desaventajado, así como la necesidad de mayor tiempo para aprender han comenzado lentamente a dejar de ser vistos –al menos para la investigación– como *problemas* para la pedagogía, para pasar a ser considerados como parte de un ambiente que *incluye* a todos por igual.

Ciertamente, hoy sabemos más acerca de qué estrategias de enseñanza son más efectivas para lograr altos resultados en escuelas inclusivas. En principio, **la evidencia muestra que las altas expectativas del docente respecto a todos sus estudiantes tienen un efecto positivo sobre sus resultados de aprendizaje.** Las altas expectativas requieren, muchas veces, de la deconstrucción de estereotipos y prejuicios respecto de la diferencia. Por ello, **es crítico que este tipo de mirada se construya desde la formación inicial del docente**, especialmente en las prácticas profesionales. Allí, una propuesta interesante puede ser que los estudiantes observen prácticas de enseñanza diversas y luego analicen las consecuencias de que los docentes del curso tengan un trato diferencial con sus alumnos, en función de estándares predeterminados (Florian & Linklater, 2010). Asimismo, la inserción en la comunidad de referencia de la escuela ha probado ser una estrategia que permite modificar la mirada de los futuros docentes hacia la inclusión.

En esta misma línea, también se conocen los efectos negativos de separar a los estudiantes según sus trayectorias educativas o resultados de aprendizaje. Como contracara, **se reconoce la importancia del aprendizaje cooperativo.** De este modo, no sólo el agrupamiento heterogéneo es importante, sino que éste debe ser acompañado por la creación de tiempos, espacios y actividades de trabajo colaborativo entre los estudiantes, de forma similar a como se espera que trabajen los docentes de la escuela entre sí².

A sabiendas de que no todos los chicos alcanzan los mismos resultados al mismo tiempo, **ofrecerles más oportunidades y tiempo de exposición a la enseñanza a aquellos que más lo necesitan debe ser también una de las vías para lograr buenos resultados para todos.** Del mismo modo, el uso de una variedad de estrategias ha probado ser efectivo para la inclusión de todos los estudiantes. En este sentido, se ha probado que es más efectivo incrementar los espacios de interacción con este tipo de estudiantes, tal como sucede con los alumnos con dificultades de aprendizaje en Finlandia (Mauras, 2006) (ver Recuadro 1), que trabajar con adaptaciones curriculares.

Recuadro 1. Las dificultades de aprendizaje en Finlandia

Una preocupación en el sistema educativo finlandés es que los docentes estén formados para atender las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, entendiendo que éstas no sólo tienen que ver con problemas físicos o cognitivos, sino también con dificultades sociales o emocionales. De hecho, también se considera a estudiante con dificultad a aquel cuyos padres no están involucrados en su proceso de aprendizaje.

Dada esta amplia definición, es alto el porcentaje de estudiantes que reciben apoyo educativo especial en la escuela, en especial en los primeros años de su escolaridad. En particular, entre 2003 y 2004, el 21% de los estudiantes en dicho país recibió apoyo por algún tipo de dificultad. Se trata de

² Un caso interesante es el de la escuela Kestuska, del distrito de Leena Liusvara en Salo, Finlandia.

un enfoque “preventivo”, que busca actuar sobre las dificultades de los alumnos tempranamente a fin de lograr disminuir las desigualdades a medida que avanzan en su escolaridad.

En este contexto, la formación del docente se orienta –tanto en los contenidos como en la clínica– al trabajo en clases heterogéneas (Mauras, 2006).

Dar una respuesta a la heterogeneidad –y no individualizar a los estudiantes en contextos heterogéneos– requiere de estrategias específicas para la formación de los docentes, sobre todo si tenemos en cuenta que, para ellos, implica la adopción de actitudes, disposiciones y estrategias que no se parecen a las que experimentaron durante su propia escolaridad. No se genera un mayor compromiso de los docentes con la justicia social simplemente haciéndoles notar lo importante que es (Avalos & Barrett, 2013). **La realización de prácticas profesionales en escuelas que tengan una mirada positiva hacia la inclusión y realicen un trabajo sostenido para lograr buenos resultados para todos puede mejorar de manera sustantiva la formación docente, ya que favorece que los futuros maestros construyan saberes y disposiciones orientados a la inclusión educativa.** En definitiva, las prácticas en escuelas inclusivas pueden permitir acercarnos hacia una mayor justicia educativa (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Mezzadra & Veleda, 2014).

1.3. La importancia de las prácticas en la formación inicial docente

Desde hace ya algún tiempo, **el componente práctico se considera clave para mejorar la formación inicial docente.** De ser efectivas, las prácticas contribuyen a poner en diálogo la teoría y la práctica, a re-significar los saberes de la biografía escolar y a atemperar el peso de la socialización laboral. En estos espacios, los docentes en formación pueden desarrollar saberes y disposiciones que no se logran en otros espacios curriculares.

Las prácticas³ son experiencias de aproximación profesional controladas, que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación, bajo la supervisión y guía de maestros y profesores más experimentados (Schön, 1992). Implican la presencia de al menos tres actores (el docente en formación, el profesor de prácticas y el docente orientador o co-formador) y dos instituciones (la formadora y la asociada)⁴. El profesor de prácticas es parte de la institución formadora y está a cargo de la experiencia; por su parte, el docente orientador o co-formador –que recibe a los practicantes en su salón de clase– pertenece a las instituciones asociadas –escuelas que reciben practicantes.

Los estudios sobre las prácticas en la formación inicial docente han señalado una y otra vez la predominancia del “aprendizaje por observación” de los futuros docentes (Lortie, 1975). En otras palabras, en la formación docente parece que “lo que se hace” (y, en consecuencia, es observado por los futuros docentes) es tanto o más importante que “lo que se dice” (Alliaud, 2011). De hecho,

³ En Argentina, este conjunto de experiencias se han unificado y han conformado un campo denominado “formación en la práctica profesional”, cuya propuesta está “orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (CFE 24/07, p. 11).

⁴ Los lineamientos curriculares para la formación docente promueven el vínculo interinstitucional entre ambas instituciones a través de la conformación de un equipo de trabajo. Así, establece que “la formación en la práctica debe ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de prácticas, los docentes orientadores de las escuelas y, según corresponda para cada caso, por los directores de las escuelas asociadas” (CFE 24/07, p. 20).

algunos autores se atreven a afirmar que “es imposible para los nuevos aprender a enseñar bien imaginándose qué podría ser la buena enseñanza, o intentando hacer lo contrario de lo que ven” (Darling-Hammond, 2006: 164).

Por lo tanto, **la selección de los espacios en los que se realizan las prácticas docentes resulta fundamental para propiciar buenos aprendizajes en estas primeras y decisivas aproximaciones a la práctica profesional.** Más aún, una cuidadosa selección y organización podría transformarlas en instancias de “socialización laboral” positiva; en términos de Zeichner (1996), hacer de esta experiencia un "*practicum* educativo". Se trata, entonces, de acompañar el tan mentado "*shock* de la práctica" que, en casos de aulas heterogéneas, suele asociarse también a un "*shock* cultural" (Davis & Moely, 2007).

No obstante, no cualquier escuela que atiende a sectores desfavorecidos o minorías constituye un espacio adecuado para el logro de estos objetivos. Gallego (2001, en Darling-Hammond, 2006) alerta sobre el riesgo de asignar docentes a escuelas que reciben población vulnerable y obtienen malos resultados, ya que puede ser contraproducente, al reforzar los estereotipos que los futuros docentes traen consigo respecto de esa población. En casos como este, se torna especialmente relevante lograr una buena articulación entre la teoría y la práctica, así como garantizar un acompañamiento cercano para el practicante (Florian & Linklater, 2010).

1.4. Las ventajas de las prácticas docentes en escuelas inclusivas

Al momento, existen numerosas instituciones formadoras de docentes que han optado por asociarse con escuelas inclusivas para la formación en la práctica profesional de los futuros maestros. En ellas, los practicantes realizan observaciones y distintos tipos de experiencias, de las que nos ocuparemos más adelante. Los resultados muestran que las prácticas en escuelas inclusivas promueven mejoras en tres ejes: (1) en los saberes y el desempeño futuro de los docentes en formación; (2) en las actitudes y disposiciones de los docentes en formación; y (3) en los logros educativos de los estudiantes de las escuelas asociadas.

En primer lugar, algunos pocos trabajos ofrecen evidencia sobre la mejora en los saberes y el desempeño de los docentes que participan de instancias de práctica profesional en escuelas inclusivas. Peebles & Mendaglio (2014) relevan una serie de estudios que muestran que **los practicantes que se insertan en espacios de inclusión son significativamente más eficaces que otros docentes en su desempeño profesional posterior.** En todos los casos relevados por los autores, las prácticas profesionales resultaron un dispositivo más efectivo para lograr este cometido que los cursos o talleres durante la formación. Sumado a esto, las prácticas en escuelas inclusivas mejoran la auto-percepción de los docentes respecto de su propia capacidad de enseñar a todos los estudiantes (Florian & Linklater, 2010). Un estudio australiano con maestros en formación mostró que, luego de una práctica en escuelas inclusivas, incluso cuando no todos los practicantes cambian su actitud respecto a los estudiantes con dificultades, todos ellos se sienten mejor preparados para trabajar con estos estudiantes (Hoskin, Boyle & Anderson, 2015).

En segundo orden, las prácticas pueden tener efectos sobre las actitudes y disposiciones de los docentes en formación. Aquí nos referimos a las transformaciones en sus percepciones, creencias, actitudes e intereses respecto de sus estudiantes, la heterogeneidad y la inclusión. Existe una gran cantidad de evidencias a favor de este punto. **Por una parte, las prácticas en contextos multiculturales permiten desarticular prejuicios y estereotipos y así transformar en positivas las actitudes y creencias de los practicantes respecto de las capacidades y perspectivas de logro de los estudiantes** (Grant, 1994). Boyle-Baise & McIntyre (2008) afirman que se trata de transformar la

“mirada del déficit” y promover la empatía de los docentes con los sectores socioeconómicos vulnerables, minorías étnicas y con necesidades educativas especiales.

Según Sleeter (2007), las prácticas pueden tener lugar en tres lugares diferentes: las universidades, las escuelas o las comunidades (volveremos sobre esto más adelante). En sus investigaciones sobre escuelas con estudiantes afroamericanos encontró que, cuanto más articulados estén estos tres espacios, mayores son las chances de transformar las actitudes racistas por parte de los docentes blancos. Por fuera del mundo angloparlante, es interesante la investigación llevada adelante por Winter (2006) en Bangladesh, en donde se ha demostrado que las prácticas profesionales y el contacto cercano con chicos con dificultades es determinante para modelar las actitudes de los docentes hacia la inclusión.

Las investigaciones permiten reafirmar una y otra vez estos resultados en distintos contextos. De acuerdo a una investigación con docentes primarios y secundarios en ejercicio en un distrito escolar en el sudoeste de Inglaterra, aquellos que tienen alguna experiencia de formación en escuelas inclusivas tienden a tener una actitud positiva respecto a la inclusión (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). En la misma línea, Forlin, Sharma & Loreman (2007) recomiendan, entre otras cosas, la incorporación de prácticas docentes en escuelas inclusivas, luego de un estudio en docentes en Australia, Canadá, Hong Kong y Singapur, que prueba que algunas variables (como la experiencia en escuelas inclusivas, la familiaridad con chicos con dificultades, el conocimiento de la normativa sobre inclusión, entre otras) tienen un impacto positivo en las actitudes de los docentes. A similares conclusiones llega un experimento llevado a cabo con un programa de formación docente en el oeste de Pensilvania, en Estados Unidos, que muestra que aquellos estudiantes que participaron en prácticas guiadas en grupos heterogéneos se mostraron más predispuestos a incluir a chicos con capacidades diferentes en aulas tradicionales, independientemente de cuál sea su discapacidad. Los resultados parecen mostrar que el contacto temprano con estudiantes con necesidades educativas especiales favorece una actitud positiva hacia la inclusión. Del mismo modo, una investigación en la que participaron 300 estudiantes-docentes en la *Universidad de los Emiratos Árabes Unidos* (EAU) y de la *Universidad de Muthah* (Jordania) arrojó resultados similares: quienes tuvieron un mayor conocimiento y una experiencia en escuelas inclusivas durante sus prácticas desarrollaron una actitud positiva respecto a la inclusión (Al Zyoudi, Al Sartwai & Dodin, 2011).

Por otra parte, las prácticas en escuelas inclusivas pueden crear o fomentar el interés de los docentes por trabajar en instituciones inclusivas. En la *University of Southern Maine*, que cuenta con una interesante propuesta de prácticas profesionales en escuelas inclusivas, al finalizar el programa los docentes no solamente están más preparados para trabajar con niños con dificultades, sino que también manifiestan especial interés por trabajar en las escuelas que los atienden (Darling-Hammond, 2006). Otros estudios muestran que la realización de experiencias en las comunidades tiene un impacto muy fuerte, incluso cuando se trata de inmersiones de corto plazo. Luego de ellas, los docentes son más propensos a querer enseñar en las comunidades con las que han estado vinculados (Sleeter, 2007). De esta manera, la experiencia en escuelas inclusivas sirve tanto para desarticular percepciones erróneas en los docentes y desafiar estereotipos, como para lograr que muchos docentes decidan trabajar en este tipo de escuelas (Nuby, 2010).

En tercer lugar, un acotado grupo de estudios evidencia que las prácticas en escuelas inclusivas pueden tener efectos positivos sobre los logros de los estudiantes de las escuelas asociadas. Un estudio evalúa el impacto de una experiencia de alianza entre una universidad situada en una zona rural del este de Estados Unidos y una escuela ubicada dentro del campus universitario, especializada en el trabajo con estudiantes con experiencias previas de fracaso escolar. Así, **el trabajo en alianza** (que conllevó la implementación de instancias diarias de tutoría para los estudiantes de

la escuela asociada y mentorazgo para los practicantes), **no sólo tiene un impacto positivo sobre el interés de los futuros docentes en dedicarse a la enseñanza en estos contextos, sino que también mejora significativamente el desempeño, la asistencia y la disciplina de los estudiantes** (Wasburn-Moses, Noltemeyer & Schmitz, 2015).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, no toda práctica desarrollada en escuelas con estudiantes desfavorecidos es efectiva, en términos de los tres tipos de resultados que señalamos aquí. Más bien, **algunos trabajos muestran que: (1) la selección inadecuada de las escuelas asociadas –es decir, asignar a los practicantes a escuelas que funcionan mal– (Gallego, 2001), (2) la falta de acompañamiento de los profesores de práctica y docentes orientadores (Reber, 1995) y/o (3) la falta de experiencias que complementen la tarea de enseñanza frente al grupo total (Burant & Kirby, 2002) pueden fortalecer los prejuicios y estereotipos de los practicantes respecto de los estudiantes desfavorecidos, sus familias y la comunidad (Haberman & Post, 1992).** En consecuencia, la cimentación de estas creencias incrementa el deseo de evitar ese tipo de escuelas durante el ejercicio de la profesión (Gallego, 2001). Volveremos sobre esta cuestión más adelante.

2. Casos de prácticas efectivas en escuelas inclusivas

2.1. Condiciones para prácticas efectivas en escuelas inclusivas

Como hemos adelantado, la evidencia sugiere que no todos los tipos de práctica son igualmente efectivas. Con "prácticas efectivas" nos referimos a las experiencias de práctica profesional que se orientan a alcanzar los resultados descritos más arriba y que, por tanto, preparan a los futuros docentes para trabajar en escuelas inclusivas y lograr buenos resultados con todos sus estudiantes.

De acuerdo a la literatura, **las prácticas efectivas tienen dos características centrales: (i) están enmarcadas en un vínculo o acuerdo formal entre la institución de formación y la escuela en donde se realizará la práctica; y (ii) no suceden en cualquier escuela, sino que estas son cuidadosamente elegidas.**

i. Se establecen sobre la base de sólidas alianzas entre la escuela y la universidad/instituto de formación

A diferencia de lo que ocurre en las prácticas convencionales⁵, en estos casos **es crítica la formalización del vínculo entre la universidad o el instituto que forma a los docentes y las escuelas asociadas.** No se trata únicamente de un vínculo formal entre las instituciones, sino de uno que comprometa a ambas partes en la formación de los nuevos maestros y en el logro de una educación de calidad para todos. Dentro de estas escuelas, el profesor de prácticas, el maestro orientador y el directivo de la escuela asociada conforman un equipo de trabajo que asume un papel enseñante en las prácticas profesionales. A su vez, **el instituto o universidad formadora de docentes está comprometido con hacer de la escuela asociada una mejor escuela.** Es decir, existe un proyecto común que involucra tanto la formación de nuevos docentes como el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas asociadas. Estas alianzas pueden incluir capacitación conjunta o la implementación

⁵ Llamamos prácticas tradicionales o convencionales al *practicum* tradicional en las carreras de nivel superior cuyas características son: estar ubicados al final del trayecto formativo y no contar con instancias de acompañamiento y retroalimentación. Algunos autores han definido a este modelo como aplicacionista (Davini, 2015), en tanto no se espera que en el *practicum* se construya conocimiento nuevo, sino simplemente que se aplique lo aprendido durante la carrera.

de estrategias de enseñanza específicas. En algunos casos, estas alianzas incluyen a los distritos escolares y a los actores de nivel medio, como los supervisores.

Un ejemplo de establecimiento de una alianza formal es el *Wheelock College*, que se asoció escuelas “modelo” –públicas y privadas– en Boston, buscando promover el intercambio entre los docentes de la Universidad y los de las escuelas. Las prácticas allí duran un año entero (Darling-Hammond, 2006). Una situación similar se da con la *Universidad de Tulane* –que forjó alianzas con diversas escuelas de Nueva Orleans (Davis y Moley, 2007) – y con la *Universidad de West Arizona*, en donde la práctica docente se inscribe en el marco de una alianza entre la Universidad, el distrito, la comunidad y la escuela local (Villa et al., 1996).

ii. Las escuelas son cuidadosamente elegidas

La alianza entre la universidad y las escuelas aparece como condición esencial en este tipo de programas, pero ello no va en desmedro del lugar que se le da a la selección de escuelas para garantizar una buena formación docente: **las prácticas no se realizan en cualquier tipo de escuela, sino en aquellas que reciben grupos heterogéneos de chicos y que, en este contexto, muestran buenos resultados.**

Un caso interesante es el estudiado por Burant y Kirby (2002) quienes, a partir de una experiencia desarrollada en el sudeste de los Estados Unidos, destacan la centralidad de la elección de las escuelas asociadas, en función de evitar un efecto negativo sobre las creencias de los futuros docentes. *Wheelock College*, uno de los casos estudiados por Darling-Hammond, exige que de las dos prácticas principales, una se realice en una escuela en contexto de diversidad cultural y otra en una escuela que incluya estudiantes con discapacidad. Esta elección se fundamenta en la importancia de enfrentarse a los desafíos de la inclusión (y hacerse de herramientas para lograr buenos resultados en este contexto) durante la formación inicial. En otros casos, se seleccionan escuelas especialmente preparadas para la formación docente, como las Escuelas de Desarrollo Profesional (EDP), que siguen el modelo de las residencias en la formación de médicos. La *University of Southern Maine* (Estados Unidos) también trabaja principalmente con este tipo de escuelas (Boyle-Baise y McIntyre, 2008), entre las que se incluyen las que siguen uno de los programas más exitosos internacionalmente en escuelas inclusivas: el *Comer School Development Program*⁶. El programa opera a nivel distrital y el acuerdo no sólo es con las escuelas del distrito sino también con las autoridades locales (Comer, 1996). En una de sus publicaciones, el fundador del programa, James Comer, señala dos de los principales desafíos para la organización de prácticas profesionales efectivas en escuelas heterogéneas: hallar escuelas que no refuercen creencias negativas por parte de los docentes y, dentro de ellas, encontrar docentes con credenciales, que estén dispuestos a acompañar a los novatos (Comer, 1999). De este modo, el autor sostiene que los futuros docentes no sólo necesitan buenas escuelas, sino escuelas con maestros ejemplares (Comer, 1999).

Recuadro 2. Escuelas de Desarrollo Profesional en Estados Unidos

Ante la dificultad de encontrar buenas escuelas y buenos docentes, a mediados de los '80 comenzaron a implementarse en los Estados Unidos las llamadas Escuelas de Desarrollo Profesional (EDP), emulando a las residencias propias de la formación de los médicos. Las EDP ofrecen un espacio de

⁶El programa de escuelas Comer parte del supuesto que los niños necesitan desarrollar relaciones positivas con los adultos, para crecer adecuadamente. Para ello, las escuelas Comer involucran en su propuesta educativa a diferentes miembros de la comunidad.

prácticas para los estudiantes, de formación continua y de investigación para los profesores de las instituciones con las cuales se alían (Murray, 2005).

Las características de estas escuelas son diversas, pero comparten algunos rasgos comunes (Abdal-Haqq, 1995):

- (a) Funcionan en escuelas primarias o secundarias, y son reflejo de una comunidad a la que se espera que vuelva el practicante;
- (b) Trabajan en colaboración con los distritos, las universidades y las asociaciones profesionales;
- (c) Basan sus prácticas en la investigación y la experiencia;
- (d) Generalmente están asociadas a un proyecto de reforma más grande (como el programa Comer).

La cantidad de instituciones educativas en las que un docente en formación debe insertarse es aún materia de discusión: mientras algunos programas confían en una o dos escuelas en las que las prácticas pueden extenderse hasta un ciclo académico completo (como es el caso de la *University of Southern Maine*), en otros se promueve la inserción en contextos educativos variados. *Berkeley Developmental Teacher Education Program*, por ejemplo, prevé la realización de las prácticas en 5 escuelas diferentes a través de inmersiones de entre nueve y dieciocho semanas de duración cada una. En *Wheelock College*, los estudiantes tienen dos experiencias de práctica principales (una de 150 y otra de 300 horas) y otras accesorias o puntuales, vinculadas a la finalización de distintos cursos del programa.

También existe discusión en torno de si estas escuelas deben ser comunes o experimentales. En muchos casos se han defendido las prácticas profesionales en "escuelas laboratorio"⁷ y, luego, en sus herederas, las "escuelas de desarrollo profesional", por basar sus prácticas de enseñanza en evidencias empíricas y estar específicamente diseñadas y orientadas a la formación docente. No obstante, autores como Davis y Moely (2007) defienden las prácticas en escuelas comunes, argumentando que, cuando las prácticas han ocurrido en lugares artificiales -como sucede con las llamadas "escuelas-laboratorio" y las "escuelas de desarrollo profesional"-, los docentes se pierden la oportunidad de trabajar con alumnos y docentes en el mundo real.

Recuadro 3. Las prácticas docentes en el sistema educativo finlandés

En Finlandia, cuyo sistema educativo alcanza excelentes resultados para todos los estudiantes, las prácticas constituyen una parte fundamental en la formación del futuro docente. Las mismas tienen tres objetivos: (a) que los docentes desarrollen el pensamiento pedagógico; (b) que se desarrollen en la profesión; (c) que sean conscientes de sus propias teorías y visiones sobre temas educativos; (d)

⁷ Las escuelas laboratorio tuvieron su auge en la segunda mitad del siglo XX en los Estados Unidos. Se trató de escuelas experimentadas no graduadas, con una gran flexibilidad para la innovación curricular y la misión de basar sus prácticas educativas en la investigación (*evidence-based teaching*). Asimismo, estas escuelas tenían la misión de participar de la formación docente a partir de convertirse en escuelas asociadas de las prácticas profesionales durante la formación inicial (Hausfather, 2001). Debido a la complejidad de su gestión y las promesas incumplidas, estas escuelas fueron progresivamente reemplazadas por sus herederas, las escuelas de desarrollo profesional para albergar las prácticas de los futuros docentes.

que comiencen a tomar responsabilidad sobre su propio desarrollo profesional; y (e) que aprendan a tener una visión científica sobre la enseñanza (que prueben y evalúen sus propias prácticas).

Si bien hasta hace poco las prácticas ocurrían en diferentes etapas de la formación, hoy se está avanzando hacia un modelo en el cual existen menos instancias (generalmente, una durante la licenciatura y otra durante la maestría), por un periodo más extenso y con dedicación completa, alternadas con clases teóricas. Durante la licenciatura, la práctica se da en un promedio de siete semanas, siendo la primera de planificación y el resto de enseñanza. En el caso de la maestría, la duración es de cinco semanas: en este momento se hace mayor hincapié en la formación del docente para investigar acerca de la implementación de sus propias estrategias de enseñanza, para entender a la escuela como parte de una comunidad, para detectar particularidades en sus alumnos y para evaluar la implementación del currículum. En un primer momento, el practicante comienza a dar clases sobre unos pocos tópicos, para luego pasar a una enseñanza más integral, con foco en las necesidades de los estudiantes. Es durante la maestría que los practicantes pueden elegir diferentes orientaciones sobre las que desean realizar las prácticas (por ejemplo, enseñanza de determinados temas o para determinadas edades).

Al contrario de aquellos modelos en los que se sostiene que la práctica debe darse en un contexto experimental especialmente diseñado para formar docentes, en Finlandia las prácticas tienen lugar en escuelas reales con cierta tradición en la supervisión de practicantes y sostenido vínculo con la universidad formadora.

Dos actores acompañan al docente en su formación en el campo: el supervisor de la universidad (una posición que suele ser muy deseada en el ámbito de la educación en Finlandia) y un mentor en la escuela en donde ejerce la práctica. Muchas veces los futuros docentes son asignados de a pares: en estos casos, también se vuelve importante la co-evaluación formativa. Asimismo, se realiza un simposio dos veces por año, en donde convergen todos los practicantes de una misma universidad, para reflexionar acerca de los últimos desarrollos en el campo de la práctica docente.

Mauras (2006)

2.2. Características de las prácticas efectivas en escuelas inclusivas

Si miramos más de cerca, las condiciones anteriormente mencionadas son necesarias pero no suficientes para el desarrollo de prácticas efectivas en escuelas inclusivas. Una cuidadosa selección de escuelas asociadas y una sólida alianza entre ellas y la institución formadora de docentes son solo el primer paso para que las prácticas formen a los docentes para una educación inclusiva. Las prácticas efectivas son experiencias controladas, de inmersión progresiva y extendida en el tiempo y con un fuerte sostén articulado desde la enseñanza y el currículum.

Específicamente, **las prácticas de calidad tienen, al menos, cinco características distintivas: (i) están fuertemente vinculadas con el resto de la propuesta curricular; (ii) ofrecen un abanico de experiencias a los practicantes; (iii) son intensivas y extendidas; (iv) el acompañante o tutor cumple un rol clave; e (v) incluyen momentos de reflexión, devoluciones y evaluación.**

i. Están fuertemente vinculadas con el resto de la propuesta curricular

Un elemento común entre las experiencias exitosas es que combinan las prácticas en contextos inclusivos con espacios curriculares vinculados a distintos aspectos de la educación inclusiva, tales como la convicción de que todos pueden aprender y estrategias de enseñanza y evaluación en aulas inclusivas, entre otras.

En *UC Berkeley* (Estados Unidos), por ejemplo, los practicantes-docentes toman la materia "Evaluación y educación de estudiantes excepcionales en clases regulares", al tiempo que realizan su práctica en una escuela con población altamente vulnerable. En *Wheelock College*, por su parte, los practicantes toman el curso "Desarrollo curricular para una educación infantil inclusiva" durante la realización de sus prácticas profesionales de larga duración. En el caso de *Trinity College* (Estados Unidos), las distintas materias y seminarios a lo largo de los cuatro años de formación abordan teóricamente el trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad, de manera concurrente a la realización de prácticas a las que asisten estos estudiantes. Más aún, en el quinto año, la práctica es específicamente en una escuela especial, ya que se considera que esta experiencia es altamente formativa para una educación inclusiva en escuelas comunes.

A partir de una encuesta realizada a los estudiantes de docencia de las *Comer Schools*, surge que para el 90% de los estudiantes es un rasgo positivo la coherencia entre el currículum de la formación general y específica, y las experiencias de práctica profesional (Comer, 1996), en donde ocupa un espacio especial el conocimiento de las distintas áreas del desarrollo del niño (ética, social, alfabética, psicológica, cognitiva y física) y de estrategias de enseñanza. En una de las escuelas en las que se implementó el programa Comer –en alianza con la Universidad de Nueva Orleans y el distrito escolar de Nueva Orleans–, la vinculación entre teoría y práctica se daba a través de la implementación de prácticas docentes para cada una de las materias troncales, desde el primer año de clase; la reducción de cursos metodológicos y la concentración en estrategias de enseñanza innovadoras y efectivas; la incorporación de tópicos específicos para contextos heterogéneos, y de conocimiento sobre necesidades emocionales, psicológicas, sociales y académicas del estudiante (Comer, 1999).

Recuadro 4. Una fuerte relación entre teoría y práctica: “Proyecto de práctica inclusiva”, Universidad de Aberdeen

En la *Universidad de Aberdeen* se lleva adelante un programa de formación docente para la inclusión, financiado por el gobierno escocés. El programa parte del supuesto de que, de acuerdo a la evidencia, los estudiantes con necesidades especiales o adicionales no necesitan abordajes pedagógicos o estrategias de enseñanza demasiado distintas de las de la mayoría de los estudiantes. El programa pone particular énfasis en cambiar el modo en que los futuros docentes conciben la inclusión. Para lograrlo, los docentes en formación toman un curso denominado "Aprendizaje sin límites", cuyas clases teóricas –orientadas a la discusión de los problemas de la inclusión– se desarrollan durante un año académico completo. Como parte del curso, los estudiantes realizan observaciones en escuelas, prestando especial atención a los juicios que se realizan sobre la capacidad de los niños para aprender, y su impacto en los logros de aprendizaje. Luego reflexionan sobre rutas de pensamiento y decisión alternativas, alineadas con los principios de la educación inclusiva. De este modo, este programa no se concentra en seleccionar buenas escuelas, sino en reflexionar sobre los distintos modos en los que los docentes se posicionan respecto de la inclusión.

Florian y Linklater, (2010)

ii. Ofrecen un abanico de experiencias

A diferencia de las prácticas tradicionales, en los programas exitosos las prácticas no se reducen solamente a la tarea de observación o de dictado de una o varias clases. En estos casos, las actividades que realizan los practicantes suelen ser múltiples y articuladas entre sí. Estas actividades pueden agruparse en tres dimensiones: (i) enseñanza; (ii) vínculos con las familias; (iii) vínculos con la comunidad.

Enseñanza

La observación, la planificación y la implementación de actividades de enseñanza han sido, tradicionalmente, las actividades centrales que tienen lugar durante las prácticas profesionales en la formación inicial. Sin embargo, **los programas que buscan formar en educación inclusiva ofrecen una variedad mayor de actividades que acompañan el trayecto de las prácticas profesionales y preceden a las prácticas de enseñanza con el grupo total.** Entre ellas, se destacan las asistencias y ayudantías al docente durante el primer período de práctica y las tutorías a un niño en particular o a un pequeño grupo previas al trabajo con el grupo total, la participación en las reuniones de la planta docente, la participación en actividades extracurriculares ofrecidas por la institución, el trabajo en pareja pedagógica con el docente orientador y las instancias de intercambio con el docente orientador para conversar sobre los avances en los aprendizajes de los estudiantes.

En el caso de la *Universidad de Tulane* (Estados Unidos), estudiado por Davis y Moely (2007), estas actividades se secuencian de la siguiente manera: observación de clases, ayudantía pedagógica, tutoría de un niño o pequeño grupo y, finalmente, prácticas de enseñanza en grupo total. De hecho, Peebles y Mendaglio (2014), a partir de una serie de investigaciones (Bain y Hasio, 2011; Burton y Pace, 2009; Jobling y Moni, 2004; Lancaster y Bain, 2010; Norwich y Nash, 2011; Spandagou, Evans y Little, 2008), sugieren que el tiempo dedicado al trabajo de enseñanza con un niño o pequeño grupo debe ser mayor al dedicado al trabajo con el grupo total –contrariamente a lo que sucede en la mayoría de las prácticas. Ellos mismos hallan, en un estudio con practicantes en la *Universidad de West Canada*, que la sensación de eficacia (que, a su vez, mejora la predisposición hacia la inclusión) por parte del practicante aumenta cuando trabajan más cerca de un chico con necesidades especiales (en particular, si los cursos teóricos también estaban vinculados a ello)⁸. En otras instituciones formadoras de los Estados Unidos (*University of Exeter*, *Alverno College* y *University of Virginia*) también se ha intensificado el trabajo de tutoría con niños particulares, con el objetivo de desarrollar una actitud positiva hacia la heterogeneidad (Golder, Norwich y Bayliss, 2005) y de comprender los procesos de aprendizaje individuales (Darling-Hammond, 2006). En la mayoría de esos casos, el trabajo intensivo con un niño es previo a la planificación e implementación de unidades de enseñanza para la totalidad del grupo.

El componente práctico del programa de formación docente de la *University of Virginia* se encuentra secuenciado del siguiente modo: inicia con un año de observación en distintos tipos de escuelas, incluyendo instituciones que atienden a niños con necesidades especiales. Luego, continúa con la realización de una tutoría a un niño con necesidades educativas especiales como primera experiencia de práctica. En tercer lugar, durante el cuarto año del programa, se planifican e implementan unidades de enseñanza. El último año, trabajan en pareja pedagógica con el docente a cargo del aula como “docentes asociados”.

⁸De hecho, este estudio muestra que mientras la enseñanza individual y a pequeños grupos aumenta la sensación de autoeficacia por parte del docente, la observación y la enseñanza al conjunto de la clase aparece asociada negativamente. Sin embargo, aclara que la relación entre estas variables es débil, por lo cual se infiere que es necesario incluir variables adicionales para entender más a fondo el fenómeno.

Vínculo con la familia

Numerosos estudios muestran que el apoyo de los padres es uno de los factores que más condicionan el aprendizaje de los niños (INCLUD-ED, 2010). En este marco, **es clave que las prácticas durante la formación inicial docente incluyan un trabajo sobre el vínculo familia-escuela** (Comer, 1996).

Algunos institutos docentes o universidades en el mundo recogen esta necesidad, e incluyen espacios para que el practicante comience a desarrollar vínculos con los padres de los estudiantes. En el mencionado caso de *Waterville Elementary*, algunas de las actividades más interesantes registradas incluyen la comunicación del practicante con los padres de los estudiantes para informarles de su trabajo en la escuela, y la participación en reuniones de padres grupales e individuales, junto a –y siempre bajo la supervisión de– el docente orientador.

En el caso ya mencionado de Burant y Kirby (2002) se incorporó a los practicantes en la organización y la implementación de desayunos mensuales que reúnen a los directores con las familias de los estudiantes de las escuelas asociadas. Luego, los profesores a cargo de las prácticas utilizaron estas instancias para trabajar sobre las representaciones que los futuros docentes tenían sobre las familias de los niños.

Vínculo con la comunidad

Finalmente, las prácticas muchas veces no se limitan al trabajo dentro de las escuelas y con las familias, sino que se complementan con un periodo de inmersión en la comunidad de referencia de la escuela asociada. En este sentido, para algunos la formación de un tipo de docente que pueda insertarse y contribuir a una educación inclusiva supone la inserción en organizaciones comunitarias. Allí, se espera incrementar la empatía de los docentes y la deconstrucción de ciertos prejuicios con respecto a ciertos tipos de estudiantes (Boyle-Baise, 1998; Gallego, 2001; Zeichner, 1996; Zeichner, McDonald, Cohan y Honigsfeld, 2011).

La experiencia suele incluir diferentes etapas: en una primera instancia, se les pide a los docentes que adquieran profundo conocimiento sobre una comunidad que es diferente a la de ellos. Esto puede darse a través de un periodo de inmersión, o a través de visitas frecuentes. La *Universidad de Indiana*, por ejemplo, ofrece –desde los años 70– la posibilidad de realizar una inmersión extendida en diferentes sitios. Durante ese año previo a la inmersión, el estudiante profundiza su conocimiento acerca de la comunidad en la que va a insertarse (historia, cultura, educación). La segunda etapa, la de inmersión, incluye la práctica docente, que no sólo implica dictar clases sino también a trabajar en algún proyecto junto a un miembro de esa comunidad.

En la experiencia ya mencionada que analizan Burant y Kirby (2002), comenzaron con la realización de un proyecto junto a los estudiantes, que tuvo como producto final la elaboración de un documento que recuperaba la historia y los cambios del barrio en el que estaba enclavada la escuela. En una segunda instancia, organizaron junto a personal de la escuela un club de lectura orientado a toda la comunidad y participaron como colaboradores en otros eventos comunitarios, tales como una maratón y la distribución de canastas de productos para familias desfavorecidas de la comunidad.

Más allá de las actividades específicas en las que se sumergen los estudiantes, los estudios parecieran indicar que es la inmersión en sí misma, esto es, la convivencia con una comunidad distinta a la de procedencia, la que habilita el cambio en las actitudes y percepciones de los practicantes con respecto a sus alumnos. Más aún, algunos trabajos encuentran que este tipo de experiencias les permiten hacerse de más recursos para intervenir en el trabajo en grupo total en las aulas (Grant, 1994).

iii. Son intensivas y extendidas

Las prácticas en escuelas inclusivas suelen prever períodos más extensos al de los otros programas de formación docente. En los trayectos estudiados por Darling-Hammond, el promedio de inserción de los docentes en formación en instituciones educativas es de 30 semanas (Darling-Hammond, 2006). En algunos casos, puede llegar a extenderse a la totalidad de un año académico, como en la *University of Southern Maine*, que se propone que los practicantes puedan experimentar los distintos momentos del ciclo académico. En otros, optan por inserciones más breves en una mayor cantidad de instituciones, que en ningún caso son menores a nueve semanas. Asimismo, las inserciones pueden ser más o menos intensas. Algunas de ellas, como la *University of Southern Maine*, exigen a los practicantes la asistencia a la escuela entre tres y cinco días a la semana a tiempo completo durante todo el período de prácticas, por lo que el resto de las instancias curriculares se realizan en el turno nocturno.

iv. El acompañante o tutor cumple un rol clave

El acompañamiento es fundamental en las prácticas que se realizan en escuelas inclusivas (Darling-Hammond, 2006). Si bien la inserción en las prácticas es gradual y extendida, la “supervisión clínica” individualizada se mantiene constante a lo largo de todo el programa. En general, **los programas relevados otorgan un fuerte peso a los docentes orientadores, que se encuentran presentes la totalidad del tiempo en que los practicantes se insertan en la escuela.** En todos los casos, los docentes orientadores trabajan en conjunto con los profesores de práctica de las instituciones formadoras.

En la *University of Southern Maine* existen dos formadores (uno perteneciente a la Universidad y otro a la escuela) y la responsabilidad sobre la supervisión y evaluación de la experiencia es compartida. En este caso, el trabajo se inicia en pareja pedagógica entre el docente en formación y el docente del aula, y el practicante va asumiendo progresivamente mayor responsabilidad. En otros casos, los docentes de las escuelas participan de los cursos o seminarios del programa de formación junto con los docentes en formación. De este modo, se apuesta por la coherencia práctica de las instituciones formadora y asociadas. Asimismo, una característica particular del programa de la *Universidad de Tulane* es que los profesores que dictan materias sobre estrategias pedagógicas también enseñan en las escuelas en donde son asignados los practicantes. Allí se pone especial atención en que los practicantes estén cerca de docentes efectivos, experimentados en trabajar con grupos altamente heterogéneos (en términos étnicos, físicos, socio-económicos, o cognitivos).

Recuadro 5. Las prácticas docentes en la *University of Southern Maine*

Las prácticas en la *University of Southern Maine* son una actividad a tiempo completo y duran nueve meses. Durante ese tiempo, los practicantes no sólo trabajan en las clases sino que también toman cursos en los cuales se discute sobre los problemas enfrentados en el aula. La responsabilidad por el buen desempeño de la práctica la comparten el docente a cargo en la Universidad y un docente-coordinador de la escuela.

La tarea de enseñar al conjunto de la clase no se da desde el inicio, sino que el practicante va asumiendo crecientes responsabilidades a lo largo del tiempo, acompañado por el docente del curso. Al mismo tiempo, va recibiendo comentarios tanto del docente del curso como del coordinador, quien también se ocupa de organizar los diferentes aspectos de la devolución que se le da al docente (definición de los criterios de evaluación, filmación de las clases, rol del docente del curso en el armado del portfolio del practicante, etc.). Mientras que las devoluciones del docente del curso son

diarias, el coordinador hace visitas semanales al aula, en las cuales uno de los principales objetivos es ayudar al practicante a reflexionar sobre su experiencia en la semana.

Darling-Hammond, 2006

Existen algunas variantes al modo de acompañamiento tradicional, y allí los otros practicantes cumplen rol fundamental, como en la *Universidad de West Arizona*, en donde los practicantes son asignados de a pares o en tríadas de modo de que puedan co-enseñar o darse apoyo mutuo (Villa et al, 1996). El aprendizaje de pares durante las prácticas, incluyendo las situaciones que reúnen a practicantes con distinto grado de avance en la carrera de formación, puede contribuir a la formación de docentes que, en el ejercicio de su profesión, puedan trabajar en equipos dentro de sus escuelas.

v. Incluyen momentos de reflexión, devoluciones y evaluación

En las prácticas docentes, en general, y en los programas analizados, en particular, la retroalimentación post-práctica ha demostrado ser un componente fundamental para garantizar el carácter formativo de estas instancias. En todos los casos, **los programas proveen una retroalimentación extensiva y detallada, articulada con sugerencias e instancias de revisión y mejora. Estas instancias adoptan medios y modalidades diversas.** A la hétéro-evaluación, en la mayoría de los casos se incorporan instancias de co-evaluación y auto-evaluación. En la *University of Southern Maine*, por ejemplo, los practicantes insertos en las EPD planifican entre pares y luego observan y realizan devoluciones al trabajo de sus compañeros (Darling-Hammond, 2006).

Otro punto común a todas las experiencias es la construcción de estándares o niveles de desempeño que permiten entender qué se espera de los futuros docentes en las instancias de prácticas. El *Alverno College* ha construido niveles de desempeño con arreglo a distintas aptitudes; entre ellos, algunos refieren explícitamente a las prácticas inclusivas.

En *Waterville Elementary*, una vez terminadas las prácticas, se realiza una jornada de reflexión y, posteriormente, se toma un examen a los practicantes en donde se vincula teoría y práctica. Lo que surge en los espacios de reflexión es que el contexto heterogéneo ayuda a los docentes a reconocer que sus creencias y actitudes acerca de la diversidad no son las únicas, a reconocer que los estudiantes están inmersos en contextos sociales y culturales que los exceden.

En general, los espacios de reflexión y trabajo del docente no suceden en soledad, sino que los practicantes los comparten con sus pares tanto en la escuela a la que son asignados como en la universidad a la que pertenecen. En este sentido, el aprendizaje colegiado se vuelve un pivote para que una práctica sea efectiva. Ronfelt (2015) muestra que, en aquellos casos en los que hay colaboración entre practicantes durante las prácticas, se evidencian mejoras en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. De hecho, el caso de las prácticas en Finlandia muestra que el apoyo, consejo y estímulo de aquellos con más experiencia es fundamental en la formación del docente (Mauras, 2006).

3. Desafíos y recomendaciones para la Argentina

3.1. Las prácticas docentes en la Argentina

Las reformas más recientes de la formación inicial docente que tuvieron lugar en la Argentina han puesto a las prácticas docentes en el centro de la escena. Por una parte, se incrementó su relevancia curricular relativa –a nivel nacional se propone que conformen entre el 15 y el 20 % de las 2.600

horas mínimas sugeridas para el plan de estudios – y se favoreció su gradualidad. Por otra parte, se jerarquizaron a través de una articulación en un campo de conocimiento específico que a nivel nacional se denomina “Campo de la formación en la práctica profesional” (CFE, 2007). Más aún, este campo se instaura como eje articulador y vertebrador de la formación inicial.

Los nuevos lineamientos en materia de formación docente también pretenden dar un paso adelante en lo que hace a la integración de las instituciones formadoras con las escuelas sedes de las prácticas docentes, que denominan “escuelas asociadas”⁹. De esta manera, resaltan la interinstitucionalidad que caracteriza a las prácticas durante la formación inicial y vaticinan caminos de trabajo mancomunado, a través del desarrollo de redes entre instituciones formadoras y sus escuelas asociadas. Estas redes estarían comprometidas con la mejora de la enseñanza, tanto de los docentes en formación como de los estudiantes de las escuelas asociadas. Este movimiento tiene como consecuencia la entrada de nuevos actores a la esfera formadora (o, al menos, su reconocimiento como tales), como es el caso de los docentes orientadores¹⁰. Los lineamientos avanzan en la especificación de su papel formativo y les asignan las siguientes funciones: en primer lugar, ser el nexo entre la escuela asociada y los docentes en formación; en segundo, ser el nexo entre el grupo de clase de la escuela y los docentes en formación y, en tercero, formar parte de un equipo de trabajo junto con el profesor de prácticas. A partir de estas orientaciones, los trayectos de prácticas han sido definidos de manera diversa en cada una de las 24 jurisdicciones y para la formación de docentes de educación inicial y primaria. En este sentido, en ocasiones este avance ha sido mermado en los diseños curriculares jurisdiccionales, que otorgan poca o ninguna relevancia a las escuelas asociadas¹¹.

En este punto, la discusión sobre el tipo de escuelas en las que los docentes se inician merece ser considerada, entre otras cosas, porque las escuelas que atienden a población más desaventajada suelen ser las menos atractivas para los docentes, lo que tiene consecuencias en términos de *expertise* y rotación de la planta docente. Dado que, por un lado, la principal fuente de puntaje en la docencia es la antigüedad y, por otro, la distribución de cargos docentes favorece a quienes más puntaje poseen, la planta docente de estas escuelas se caracteriza por su inexperiencia y alta rotación.

3.2. Recomendaciones de política pública

Aunque la presencia y jerarquía curricular de las prácticas docentes en la formación inicial ha ido en aumento, el sistema formador argentino aún enfrenta numerosos desafíos a fin de potenciar el

⁹ Los Lineamientos curriculares para la formación docente inicial reconoce y promueve la creación de lazos sostenidos entre los institutos formadores y escuelas receptoras de practicantes, que pasan a ser denominadas “escuelas asociadas”. En este punto, los lineamientos remarcan que “se requiere afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas (...). La integración de redes aspira a fortalecer el compromiso de la formación conjunta y redefinir los tipos de intercambios entre el Instituto Superior y las escuelas asociadas, (...) un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar) para poder constituirse desde una relación interinstitucional” (CFE 2007: 18-19).

¹⁰ Los lineamientos curriculares para la formación docente reconocen la figura del docente orientador y le otorgan un lugar de relevancia en tanto se desempeñan como “nexo entre la escuela asociada y los alumnos del Instituto Superior, (...) nexo entre el grupo clase de la escuela y los alumnos del Instituto Superior, (...) [y] parte de un equipo de trabajo (...) entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del Instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica” (CFE, 2007: 21).

¹¹ Este es el caso, por ejemplo, del Diseño Curricular vigente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la formación de profesores de educación inicial elaborado en 2009.

carácter formativo de estas experiencias. Como hemos visto, la evidencia nos indica que se obtienen resultados diferentes de acuerdo a la característica de la experiencia a la que se expone en docente. En especial, una mala experiencia puede reforzar estereotipos existentes o desestimular al docente a elegir trabajar con chicos con dificultades de aprendizaje. Por ello, futuras medidas deberían incluir:

1. Una especificación del tipo de escuela en la que debe realizarse la práctica. Aquí hemos visto la importancia de que las escuelas sean inclusivas, en donde cualquier chico con alguna necesidad especial tenga la posibilidad verdadera de aprender. En Argentina, la alta rotación que existe en las escuelas que atienden a población más desaventajada hace que la mayoría de sus docentes tenga poca experiencia, lo que atenta contra la posibilidad de que la práctica sea exitosa. Detectar aquellas instituciones resilientes, es decir, aquellas que –aún bajo circunstancias de mucha vulnerabilidad– son exitosas y tienen en su plantel maestros destacados, debería ser parte de la política de formación docente. En todo caso, la creación de un vínculo virtuoso entre el instituto de formación y la escuela asociada debería redundar en una mejora de ambas instituciones.

2. Fuerte vinculación de las prácticas con el resto de la propuesta curricular. En este sentido, es clave que la práctica se realice en paralelo al cursado de materias con relevancia particular, como didácticas específicas, que hagan foco en la inclusión. Aquí un punto fundamental es analizar la práctica a la luz de una mirada inclusiva: “esta intervención, ¿promueve el aprendizaje de todo el grupo? ¿Qué expectativas tengo respecto a cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades especiales?”

3. Una diversificación de la experiencia. En otras palabras, una práctica útil para la formación del docente –como hemos probado a lo largo del documento– debe incluir no sólo la tradicional observación de clases, sino también actividades como el trabajo con un niño o grupo de niños con dificultades de aprendizaje, la colaboración con el docente titular en la planificación de las clases, la participación en reuniones de equipo, la comunicación con las familias y el involucramiento en proyectos con la comunidad.

4. Institucionalización de los espacios de devolución y reflexión, que involucre a todos los actores (docente en formación, docente orientador, profesor del instituto, pares). Como hemos visto, no sólo deben hacerse al final de la práctica sino también durante la misma, dándole la oportunidad al docente-estudiante de repensar sus estrategias y hacer investigación sobre su propia práctica docente.

Bibliografía

- Abdal-Haqq, I.C. (1995). *Professional development schools: A directory of projects in the United States (2nd ed.)*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Al Zyoudi, M., Al Sartwai, A., y Dodin, H. (2011). Attitudes of Pre-service Teachers towards Inclusive Education in UAE and Jordan (a comparative study) *International Journal of Disability, Community and Rehabilitation*, 10(1).
- Alliaud, A. (2002). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3).
- Alliaud, A. (2011). El peso de lo que se dice y de lo que se hace. En I. Dussel y P. Pogré (comps.), *Formar docentes para la equidad: Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Buenos Aires: Propone.
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educacion Cultura y Educacion*, 21(2), 129-139.
- Avalos, B., y Barrett, A.M. (2013). Teacher professionalism and social justice. En L. Tickly y A. M. Barrett (comps.), *Education Quality and Social Justice in the Global South: Challenges for Policy, Practice and Research* (pp. 75). New York-London: Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Bain, C., y Hasio, C. (2011). Authentic Learning Experience Prepares Preservice Students to Teach Art to Children with Special Needs. *Art Education*, 64(2), 33-39.
- Boyle-Baise, M., y McIntyre, D.J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, y K. E. Demers (comps.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. Nueva York: Routledge.
- Boyle-Baise, M. (1998). Community service learning for multicultural education: An exploratory study with preservice teachers. *Equity y Excellence*, 31(2), 52-60.
- Brouwer, N., y Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Burant, T.J., y Kirby, D. (2002). Beyond classroom-based early field experiences: understanding an educative practicum in an urban school and community. *TATE Teaching and Teacher Education*, 18(5), 561-575.
- Burton, D., y Pace, D. (2009). Preparing Pre-Service Teachers to Teach Mathematics in Inclusive Classrooms: A Three-Year Case Study. *SSM School Science and Mathematics*, 109(2), 108-115.
- CFE. (2007) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resoluci n N  24/07,
- Cochran-Smith, M., y Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comer, J. (1999). Creating Schools of Child Development and Education in the USA: teacher preparation for urban schools. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 3-15.

- Comer, J.P. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, T.C., y Moely, B. (2007). *Preparing pre-service teachers and meeting the diversity challenge through structured service-learning and field experiences in urban schools*: Springer.
- Dussel, I. (2011). Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad. En I. Dussel y P. Pogré (comps.), *Formar docentes para la equidad: Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Buenos Aires: PROPONE.
- Florian, L., y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Forlin, C., Sharma, U., y Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4).
- Gallego, M.A. (2001). Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences. *Journal of Teacher Education*, 52(4), 312-325.
- Golder, G., Norwich, B., y Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 92-99.
- Grant, C.A. (1994). Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature. *Action in Teacher Education*, 16(3), 1-18.
- Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 290-294.
- Haberman, M., y Post, L. (1992). Does Direct Experience Change Education Students' Perceptions of Low-Income Minority Children. *Mid-Western Educational Researcher*, 5(2), 29-31.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, C., Cochran-Smith, M., McDonald, M., y Zeichner, K.M. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (comps.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hausfather, S. (2001). *Laboratory schools to PDSs: The fall and rise of field experiences in teacher education*. Trabajo presentado en The Educational Forum.
- Hoskin, J., Boyle, C., y Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*(ahead-of-print), 1-16.
- INCLUD-ED. (2010). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. España: Ministerio de Educación.
- Jobling, A., y Moni, K.B. (2004). "I Never Imagined I'd Have to Teach These Children" : Providing Authentic Learning Experiences for Secondary Pre-Service Teachers in Teaching Students with Special Needs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(1), 5-22.

- Korthagen, F.A.J. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators : an introduction to this theme issue. *Teaching y Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21, 107-115.
- Lancaster, J., y Bain, A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 117-128.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher; a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mauras, M. (2006). Learning difficulties as content in teacher education *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 173-187). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Mezzadra, F., y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Murray, F. (2005). The challenges teacher education presents to higher-education. . In R. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers*. : Taylor y Francis e-library.
- Norwich, B., y Nash, T. (2011). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *JRS3 Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 2-11.
- Nuby, J. (2010). An awakening through an inner-city immersion experience. *Multicultural Perspectives*, 12(1), 42-49.
- OECD. (2001). *Docentes par a las escuelas de mañana. Análisis de los indicadores mundiales de la educación*. París: OCDE/UNESCO-UIS.
- OECD. (2006). *Panorama de la educación 2006*. París: OCDE.
- OECD. (2013). *Panorama de la educación 2013*. Madrid: OCDE/ Santillana.
- Peebles, J.L., y Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336.
- Reber, C.K. (1995). Attitudes of Preservice Teachers toward Students with Disabilities: Do Practicum Experiences Make a Difference?
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sleeter, C. (2007). Preparing White teachers for diverse students. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, y K. E. Demers (comps.), *Handbook for Research on Teacher Education*. New York y London: Routledge.
- Spandagou, I., Evans, D., y Little, C. (2008). *Primary Education Preservice Teachers' Attitudes on Inclusion and Perceptions on Preparedness to Respond to Classroom Diversity* Trabajo presentado en AARE 2008 International Education Research Conference, Australia.
- Tabachnick, B.R., y Zeichner, K.M. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- UNESCO. (2013). *Inclusive education Education Sector Technical Notes*. París: UNESCO.
- Wasburn-Moses, L., Noltemeyer, A.L., y Schmitz, K.J. (2015). Initial Results of a New Clinical Practice Model: Impact on Learners at Risk. *The Teacher Educator*, 50(3), 203-214.

- Winter, E.C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for learning*, 21(2), 85-91.
- Zeichner, K. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. En K. Zeichner, S. Melnick, y M. L. Gómez (comps.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 176-196). New York: Teachers' College Press.
- Zeichner, K., McDonald, M., Cohan, A., y Honigsfeld, A. (2011). Practice-based teaching and community field experiences for prospective teachers. *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practice for the 21st century*, 45-54.
- Zeichner, K.M., y Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. Washington DC: National Center for Research on Teacher Education.

Acerca de las autoras

Jennifer Guevara | Candidata a Doctora en Educación (Universidad de San Andrés) y becaria del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de San Andrés). Se ha desempeñado como docente en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad de San Andrés. Ha publicado artículos en revistas académicas y ha realizado estancias de investigación en la Universitat de Barcelona (Barcelona, 2013) y en el UCL Institute of Education (Londres, 2015).

Ivana Zacarías | Magíster en Política Educativa Internacional (Universidad de Harvard). Licenciada en Estudios Internacionales (Universidad Torcuato Di Tella). Fue becaria Fulbright, OEA, Fundación Carolina, entre otras. Ha tenido cargos y ha sido consultora en diversos proyectos educativos en el IIPE-UNESCO Buenos Aires, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación, UNICEF y organizaciones del tercer sector. Desde 2009, ha sido docente e investigadora del Programa de Mejora de la Enseñanza de la Universidad Nacional de San Martín. Ha publicado libros en co-autoría y cuenta con publicaciones en revistas académicas y de divulgación en el país y en el exterior.

Belén Sánchez colaboró en la elaboración de este documento.

El **Programa de Educación** trabaja para fortalecer al Estado en el diseño y la implementación de políticas que contribuyan a avanzar hacia una mayor justicia educativa en la Argentina.

Para citar este documento: Guevara, J. y Zacarías, I. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. *Documento de Trabajo N° 154*. Buenos Aires: CIPPEC.

Las publicaciones de CIPPEC son gratuitas y se pueden descargar en www.cippec.org.

CIPPEC alienta el uso y divulgación de sus producciones sin fines comerciales.

La opinión de las autoras no refleja necesariamente la posición institucional de CIPPEC en el tema analizado.

Este trabajo se realizó gracias al apoyo brindado por Fundatia Romana pentru Copii, Comunitate si Familie (FRCCF)

DOCUMENTOS DE TRABAJO

Con los **Documentos de Trabajo**, CIPPEC acerca a expertos, funcionarios, legisladores, periodistas, miembros de organizaciones de la sociedad civil y a la ciudadanía en general investigaciones propias sobre una o varias temáticas específicas de política pública.

Estas piezas de investigación aplicada buscan convertirse en una herramienta capaz de acortar la brecha entre la producción académica y las decisiones de política pública, así como en fuente de consulta de investigadores y especialistas.

Por medio de sus publicaciones, CIPPEC aspira a enriquecer el debate público en la Argentina con el objetivo de mejorar el diseño, la implementación y el impacto de las políticas públicas, promover el diálogo democrático y fortalecer las instituciones.

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de **Desarrollo Social, Desarrollo Económico, y Estado y Gobierno** a través de los programas de Educación; Protección Social y Salud; Política Fiscal; Integración Global; Justicia y Transparencia; Instituciones Políticas; Gestión Pública; Incidencia, Monitoreo y Evaluación, y Ciudades.