



# Universidad Abierta Interamericana

## **Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

### **Trabajo Final de carrera de Profesorado universitario para la enseñanza secundaria y superior**

Determinantes duros y estrategias utilizadas por docentes de escuela secundaria tecnológica industrial en alumnos con necesidades educativas especiales y su relación con el fracaso escolar

Alumna: Bertoglio Daniela Camila

Fecha de entrega: Junio 2020

Sede Lomas de Zamora

## **Resumen**

El objetivo de la presente investigación fue realizar un análisis cualitativo acerca de los factores institucionales en relación a los determinantes duros característicos de la escuela y las estrategias que los docentes utilizan para adaptar los mismos, en aquellos casos en que los estudiantes presentan necesidades educativas especiales. Asimismo, se buscó analizar dicho tema en relación al fenómeno fracaso escolar y si sus posibles causas guardan relación con las características intrínsecas de la institución escolar.

Para dicho estudio, se realizaron entrevistas a docentes y observaciones de clases en una escuela secundaria de Zona Sur de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto a las conclusiones de investigación, se puede mencionar que los docentes consideran contar con escasas estrategias para llevar a cabo con algunos que presentan necesidades educativas especiales, por lo que sería beneficioso ampliar la formación de los mismos en ese sentido. Asimismo, se mencionan posibles adaptaciones en relación a los determinantes duros y se analiza si se podrían encontrar ellos vinculados al fracaso escolar.

Todo el análisis se discute a la luz de los antecedentes teóricos revisados y se dejan abiertos interrogantes para futuras investigaciones.

**Palabras claves:** escuela - determinantes duros - necesidades educativas especiales - docentes - fracaso escolar - estudiantes

## **Índice**

|                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introducción.....</b>                                    | <b>4</b>  |
| <b>1. Antecedentes de investigación .....</b>               | <b>6</b>  |
| <b>2. Marco Conceptual .....</b>                            | <b>9</b>  |
| 2.1. El dispositivo escolar y sus características.....      | 9         |
| 2.1.2. Determinantes duros.....                             | 10        |
| 2.2. Fracaso escolar .....                                  | 14        |
| 2.3. Inclusión educativa.....                               | 17        |
| 2.4. Necesidades Educativas Especiales.....                 | 17        |
| <b>3. Encuadre metodológico.....</b>                        | <b>18</b> |
| <b>Pregunta de investigación.....</b>                       | <b>18</b> |
| <b>Objetivo general .....</b>                               | <b>19</b> |
| <b>Objetivos específicos .....</b>                          | <b>19</b> |
| <b>Tipo de investigación.....</b>                           | <b>19</b> |
| <b>Unidad de análisis .....</b>                             | <b>19</b> |
| <b>Muestra y muestreo.....</b>                              | <b>20</b> |
| <b>Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....</b> | <b>20</b> |
| <b>Entrevista .....</b>                                     | <b>20</b> |
| <b>Observación de clase .....</b>                           | <b>21</b> |
| <b>4. Análisis .....</b>                                    | <b>21</b> |
| <b>5. Conclusión.....</b>                                   | <b>32</b> |
| <b>Referencias bibliográficas.....</b>                      | <b>36</b> |

## **Introducción**

El tema del trabajo que se desarrollará a continuación es sobre los determinantes duros como aquellas características intrínsecas de la escuela y las estrategias que los docentes llevan a cabo para enseñar a estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial. A su vez, se buscará analizar también el fracaso escolar en torno a dichos factores y estrategias.

En la actualidad existe gran cantidad de alumnos diagnosticados con trastornos emocionales o de aprendizaje, lo cual ha llevado a los docentes a tener que adaptar su enseñanza a estos casos, es decir, que tuvieron que aprender maneras de enseñar en lo particular y no tanto en lo colectivo. Sin embargo, existen también infinidad de alumnos que no están diagnosticados y aun así requieren adaptaciones en su proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que presentan diferencias individuales, que se alejan de lo esperado por la institución escolar y el sistema educativo.

Teniendo en cuenta los antecedentes que existen, este trabajo adopta como interrogante disparador: ¿las características intrínsecas de la institución escuela son posibles de adaptar cuando se tienen alumnos que se salen de la “norma”? ¿Los docentes ponen en práctica estrategias específicas para cada caso particular? ¿Tiene ello relación con el fracaso escolar?

Planteado este argumento, el trabajo busca identificar y realizar un análisis de las estrategias que realizan los docentes en estos casos, conocer si los factores institucionales inciden en esta temática, e investigar si actúan como facilitadores u obstaculizadores y si guardan relación con el fracaso escolar.

Cabe destacar que el estudio se llevará a cabo en una escuela secundaria con orientación tecnológica industrial, en la cual un gran porcentaje de sus profesores son Ingenieros o profesionales a fines a las ciencias duras y exactas, como Contadores o Arquitectos, y pretende cumplir con determinada estructura en sus normas y métodos de enseñanza y aprendizaje.

Investigaciones anteriores, tales como la realizada por las psicólogas Neva Milicic y Soledad López de Lérda (2003), destacan la importancia de que las escuelas cambien su rol y sean acogedoras para que la educación pueda ser realmente inclusiva y para ello ser logrado,

será necesario apartarse de los prejuicios y actitudes negativas que se presentan ante los alumnos y alumnas con alguna necesidad educativa especial.

Hay que mencionar también a Baquero (1996), quien postula la necesidad de desnaturalizar la mirada sobre el dispositivo escolar, revisando el proyecto político y social que supone la escolarización obligatoria y por tanto, masiva, de los niños. Asimismo, expone las características distintivas de las instituciones escolares –los determinantes duros- siendo éstas las categorías de análisis para el desarrollo del trabajo: realidad colectiva, espacio específico, límites temporales, rol docente-alumno, predeterminación y sistematización de contenidos y aprendizaje descontextualizado.

Dichas características, llamadas *determinantes duros*, se encuentran intrínsecamente relacionadas al aprendizaje escolar, dado que el mismo es un aprendizaje obligatorio y colectivo, no basado en los intereses personales del alumno. (Baquero, 1996)

Por lo tanto, la relevancia de esta investigación reside en el hecho de que a menudo los docentes no se encuentran capacitados para educar de una manera diferente a la que están acostumbrados, por lo cual, cuando se les presentan casos particulares, no saben cómo hacerlo.

Las escuelas en general mantienen la misma modalidad de enseñanza y características desde que se ha creado, sin amoldarse a los cambios que actualmente existen en torno al contexto social, es decir, que continua, por ejemplo, brindando una enseñanza colectiva dejando de lado la individualidad de cada alumno o sin tener en cuenta los tiempos modernos, los cuales resultan más ágiles.

El diseño metodológico de este trabajo es descriptivo, exploratorio y cualitativo. No se trabajará con una muestra representativa, sino que se seleccionarán casos de la población mencionada. A su vez, se realizarán observaciones no participantes del dictado de clases y entrevistas semiestructuradas a docentes de la institución.

## **1. Antecedentes de investigación**

La cuestión de la inclusión en las escuelas resulta relevante, por lo que ha sido abordada por numerosos investigadores y especialistas del campo de la educación y la psicología.

Siendo así, una de las investigaciones realizada en la Universidad Católica de Santiago de Chile, fue la de las psicólogas Neva Milicic y López de Lérda (2003), quienes han realizado una revisión teórica acerca de la inclusión del niño con necesidades educativas especiales. Plantean que la misma abarca mucho más que un mero desafío pedagógico.

En el desarrollo de su trabajo de exposición teórica analizan diversas definiciones en torno a dicha temática: educación inclusiva, principio de normalización, niveles de integración, estrategias educativas, adaptaciones curriculares y programas de inclusión y de tutorías.

Mencionan que las dificultades que los niños y niñas pueden presentar en el contexto escolar normal son de diversos tipos, tales como auditivas, visuales, emocionales, sensoriales, de conducta, de lenguaje y que, de no aplicar medidas especiales para facilitar la integración y el mejor desarrollo de cada niño con necesidades educativas especiales, esas dificultades pueden afectar el aprendizaje de la lectura, escritura, matemáticas como así también el desarrollo socio-emocional.

Destacan un movimiento llamado “movimiento antisegregacionista”, el cual marca un antes y un después en lo que respecta a la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el contexto de la educación regular, ya que plantea que el sistema educacional debe adecuarse de tal forma que le permita dar respuesta a todos los alumnos desde el sistema escolar común. Este enfoque promueve la adaptación curricular al alumno o la alumna, en función de su propio ritmo de aprendizaje, sin que ello suponga excluirlo/a de su grupo.

Concluyen que es necesario que las ideas que sustentan la integración educativa guíen y motiven a los establecimientos educacionales para que la inclusión se vuelva una realidad y obtenga presencia masiva en el sistema educacional. Esto significa que las escuelas deberán tener una actitud de hospitalidad, que los conduzca a abrir sus puertas y a asumir una actitud

activa hacia la inclusión, que elimine los prejuicios negativos que, en ocasiones, los actores de la escuela, tienen hacia los niños con necesidades especiales.

Desde la misma región de Chile, Infante (2010) llevó a cabo un estudio denominado *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*, el cual tuvo como objeto cuestionar la inclusión educativa entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo y los desafíos que éste plantea a la formación de profesores.

En primer lugar se hace un análisis del concepto de inclusión desde una mirada contemporánea; en segundo, se genera una discusión acerca de los riesgos que ocasionaría entenderla desde el campo de la educación especial; en tercero se plantean limitaciones en la formación docente; en cuarto y último lugar, se mencionan tres posibilidades de formación de un nuevo profesional que use la inclusión educativa como una manera de respuesta y abordaje a la diversidad en el sistema educativo.

La autora concluye que la formación docente constituye un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Quiere decir que es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. Se debe agregar que tal formación también debe considerar los aportes de otras disciplinas y no sólo de la educación especial. Finalmente, es necesario que tenga un mirar contextualizado del fenómeno educativo.

Por otra parte, se debe mencionar el trabajo de investigación llevado a cabo en España, por Calero, Choi y Waisgrais (2010), quienes han indagado acerca de los determinantes de riesgo de fracaso escolar en dicho país mediante un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. Plantearon un modelo con dos niveles de variables: el nivel 1 corresponde a los alumnos mientras que el nivel 2, a los centros. Las variables que utilizaron pertenecen a distintos ámbitos del alumno: ámbito personal; ámbito familiar (refiriendo a características socio-culturales y económicas y recursos del hogar y su utilización); y ámbito escolar (refiriendo a características de la escuela y del alumnado, recursos del centro y procesos educativos). Dicho de manera más concreta, tales autores realizaron un análisis acerca de cuáles serían los factores que determinan que un alumno se sitúe en el grupo de riesgo de fracaso escolar, entendiéndolos como aquellos que no alcanzan el nivel 2 en la competencia de ciencias en las pruebas PISA-2006.

En referencia al desarrollo del presente trabajo, resulta de relevancia mencionar los resultados obtenidos por Calero, Choi y Waisgrais (2010) en relación a las variables del ámbito escolar, las características de la escuela. Ellos han encontrado que una característica de las escuelas que tiene efecto significativo sobre la probabilidad de que un alumno se sitúe en el fracaso escolar, es que sean centros privados, es decir que existiría mayor riesgo de fracaso escolar en las escuelas privadas que en las públicas. Como posible explicación a esto, ellos mencionan que podría existir una actitud «relajada» por parte de éstos en los procesos educativos, creyendo que el alto nivel socioeconómico de sus alumnos más que compensaría sus posibles carencias, y por otro lado, la mayor calidad de enseñanza por parte de los profesores de los centros públicos, que han atravesado oposiciones y a su vez obtienen mayores salarios.

Por su parte, Herrera (2009) estudió acerca del valor de la escuela y el fracaso escolar específicamente en la región de Venezuela. Su trabajo se dividió en seis apartados: el primero describe cuantitativamente la proporción de desertores escolares; el segundo analiza la relación entre educación y pobreza en relación a lo económico y lo cuantitativo; el tercero aborda los factores educativos que se vinculan al fracaso escolar; el cuarto describe otros factores o causas asociados al fracaso escolar; el quinto analiza el valor que tiene la escuela para aquellos que la abandonan y, por último, el sexto brinda diversas conclusiones al respecto.

En lo particular del presente trabajo, resulta relevante mencionar los postulados de Herrera (2009) en relación al tercer apartado de su investigación, el cual aborda los factores educativos que se vinculan al fracaso escolar, tanto a la deserción como a la repitencia.

El autor destaca el hecho de que, habitualmente, el fracaso escolar se ha atribuido a factores sociales y económicos pero, a su vez, existen diversas investigaciones que indican que también influyen en él factores propios e internos del sistema educativo. Refiere que el mayor motivo de deserción de los alumnos es haber repetido algún año anterior. No obstante, las carencias acumuladas y la inadecuación pedagógica son otras posibles causas.

A manera de síntesis, a partir de la revisión expuesta sobre los estudios e investigaciones previas en el tema, se pueden mencionar las siguientes conclusiones: es posible considerar, en base a las investigaciones que se han realizado, que características

tales como la obligatoriedad, la gradualidad y la repitencia son factores que podrían conducir al fracaso escolar de los alumnos

Asimismo y para concluir, se hace mención de que no se ha encontrado gran cantidad de investigaciones acerca de las características intrínsecas de la institución escuela y de la posibilidad de que las mismas sean factores importantes en relación a la exclusión educativa y el fracaso escolar.

## **2. Marco Conceptual**

### 2.1. El dispositivo escolar y sus características

Es común que la escuela sea vista como un ámbito “natural” para el desarrollo de las personas. En relación a esto, Bendersky (2001) considera que ni la escuela, ni los docentes, ni los alumnos son espacios/sujetos naturales, sino que se encuentran regulados por pautas sociales y culturales. En su opinión, la escolarización es una actividad cultural organizada donde se producen procesos de apropiación específicos y que implica un régimen determinado.

Philip (2001) expresa que el hecho de que los niños aprendan a vivir en un aula, supone también aprender a vivir en el seno de una masa. Tan real como eso, es el otro hecho de que las escuelas son, básicamente, espacios evaluativos, por tanto el alumno debe acostumbrarse a vivir bajo la constante evaluación de sus palabras y acciones por parte de otros.

Tenti Fanfani (1994) menciona que socio históricamente, la escuela presenta tendencia a conservar y reproducir una formación cultural homogénea y estructurada, a pesar de que los niños son portadores de una diversidad cultural que es expresada en la diversidad de tradiciones y condiciones de vida de los miembros de la sociedad nacional.

En todos los Estados, dice Tenti Fanfani (1994), el sistema escolar ha sido formado con la base de una clara vocación de homogeneización. El objetivo de la institución escolar era combatir las particularidades y reducir las diversidades socioculturales. A pesar de ello, las diferencias se introducen en el ámbito escolar e influyen en los procesos que se desarrollan en el interior de él.

Continuando con la determinación del sistema educativo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, resulta relevante hacer mención de lo expuesto por la autora Terigi (2010) quien desarrolla un análisis sobre los supuestos pedagógicos didácticos en los cuales el sistema escolar se encuentra apoyado desde su inicio. Si bien son más, se hará mención de aquellos que resultan relevantes en relación a esta investigación.

El primer supuesto es la *descontextualización de los saberes* que la escuela enseña. Eso hace referencia a que la institución escolar enseña a los estudiantes contenidos sobre saberes que fueron o son producidos por fuera de la escuela y que se enseñan en condiciones en las que el saber no funciona como lo hace fuera de la escuela (Terigi, 2010).

Otro supuesto es el de la *presencialidad*, en cuanto a que en las aulas se concentran grupos grandes de alumnos, un promedio de 30 personas, pero que puede llegar a ser más numeroso y todos se hallan al comando de un solo docente, quien está cargo del saber que tienen que transmitirles. Este supuesto se puede ver intervenido en caso de que alguna de las dos partes no se presente, es decir, si una parte, ya sea el docente o los alumnos, no cumplen con la presencialidad, la enseñanza no podría tener lugar (Terigi, 2010).

Por último, otro supuesto de que haremos mención por su relevancia en este trabajo, es el de *simultaneidad*, el cual supone que las enseñanzas deben ser las mismas para todos los estudiantes, en la medida en que se enseña de la misma forma a todos y todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Éste es un ideal muy presente en la escuela moderna, y es muy difícil también de romper con él (Terigi, 2010).

#### 2.1.2. Determinantes duros

Baquero y Terigi (1996) hacen un aporte intentando desnaturalizar la mirada existente sobre el dispositivo escolar y también, sobre la infancia misma. En este sentido, destacan el carácter histórico y cultural de la escolarización obligatoria y masiva, determinada por el proyecto político y social sobre la infancia.

Así mismo, destacan que el aprendizaje generado por los procesos de escolarización implican un aprendizaje particular, artificial, con efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo: el aprendizaje escolar. Vinculan a éste con los determinantes duros del dispositivo escolar: la organización graduada, simultánea, obligatoria, con una particular

organización espacio- temporal, etc. Los mismos serán desarrollados más adelante (Baquero & Terigi, 1996).

Dichos autores ponen luz al hecho de que muchos de quienes se desempeñan dentro del ámbito educativo consideran a la escuela como un contexto natural donde tiene lugar el desarrollo del niño y que, bajo esa mirada, se pierde la perspectiva histórica del sistema escolar, siendo un dispositivo que debe producir formas particulares de desarrollo infantil, ya que existe para eso precisamente. Dado esto, plantean que para poder lograr desnaturalizar la mirada sobre la escuela es preciso encarecer las características del proyecto escolar como proyecto social.

En ese mismo sentido, los autores coinciden con Perrenoud (1990), quien denuncia que es relevante dar cuenta de que en realidad el proyecto escolar no es un proyecto de los niños. En lugar de eso, es un proyecto atribuido a los niños, impuesto por la cultura adulta. Más allá de que se considere a la educación como un derecho de ellos, no deja de ser una legitimación y una perspectiva que tienen origen en los adultos. Es por esto que Baquero y Terigi (1996) consideran que cuando se intentan identificar las características que guardan los comportamientos de los alumnos, no es posible dejar de lado el carácter obligatorio que tiene la escolaridad para los niños. Hay que mencionar además que la extensión masiva de formas escolares que organizan y promueven el aprendizaje de los niños, tampoco puede verse como algo natural.

En vistas de lo anteriormente expuesto, los autores consideran que los procesos de escolarización masiva tienen el fin de formar a los niños. Es por esto que, entonces, la escolarización parece una manera de dar tratamiento a la niñez. Dicha manera es, en ocasiones, violenta puesto que implica diversas obligaciones en relación a la asistencia, permanencia, trabajo, logros, sanciones. “El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad.” (Baquero & Terigi, 1996, p.3)

Por su parte, Trilla (1985) desarrolla los aspectos, implícitos y explícitos, que caracterizan a la escuela, los cuales son considerados por Baquero y Trillo (2009) como los determinantes duros inherentes al dispositivo escolar:

### Realidad colectiva

La realidad colectiva es un hecho que permite a la escuela enseñar a muchos a la vez, enseña a todos como si fueran uno, ya que no puede, dadas sus características, hacerlo de otra manera.

Este hecho colectivo es una realidad que puede asumirse de distintas maneras. Por un lado, como un imponderable ya que, viéndolo desde el lado económico, no es posible un modelo de enseñanza individualizado, por lo cual el dispositivo escolar necesita crear homogéneos.

Por otro lado, podría asumirse esta realidad aprovechando sus ventajas en tanto, dada ella de manera colectiva, puede potenciarse la estimulación, la competencia, la ayuda mutua, la cooperación.

### Espacio específico

La escuela se encuentra en un lugar determinado, el niño se encuentra en un aula determinada, en un banco que delimita sus movimientos corporales. El espacio de la escuela delimita el cuerpo de los niños, domestica sus movimientos.

La escuela suele ser identificada con lugares y edificios, ya que concreta el aprendizaje en lugares que han sido adecuados para dicha función, por lo tanto, se crea una arquitectura escolar. Todas las pedagogías crean, adecuan un espacio que les sea funcional para el cumplimiento de la tarea que pretenden.

El lugar escolar, dependiendo de las diversas pedagogías, estará determinado y podrá ser más o menos denso, difuso, centrípeto o centrífugo, por lo tanto, mientras que algunos espacios escolares tiendan a desconectarse de la realidad externa, otros se involucrarán con el exterior.

### Límites temporales determinados

En el sentido de que, dentro de la escuela, existen horarios determinados para todo: horario de entrada, horario de salida, horario de recreo. No se puede ir en cualquier momento, ni en cualquier día, ni en cualquier época del año porque la escuela misma define a ciertos momentos, días y épocas del año como los más aptos para la enseñanza.

Más aún, la escuela, además de determinar e imponer los horarios escolares, segmenta, inevitablemente, los momentos de la vida social en tanto los efectos de los tiempos escolares trascienden en los tiempos cotidianos.

De todas formas, tal como ocurre con el espacio, la forma en que la escuela de tratamiento a los tiempos estará en función de factores objetivos como la edad de los alumnos, la climatología, etc. y en función de la pedagogía que asuma. Esto quiere decir que, puede haber escuelas que tengan tiempos muy rígidos, determinados mientras que, en pedagogías por ejemplo de la Escuela Nueva, los tiempos pueden flexibilizarse y adaptarse al ritmo del interés y actividad concreta de los alumnos.

### Roles docente-alumno

La escuela se encuentra conformada por dos totalidades: una constituida por quienes van a aprender y otra por quienes van a enseñar. Más allá de que puede considerarse que el alumno también puede enseñar y que el docente puede aprender, eso no quita la realidad de que dentro del marco escolar, hay quien inevitablemente, asume la función de enseñar y quien asume la función de aprender.

Tanto el rol del docente como el del alumno, los dos asimétricos, están dentro de la escuela bien diferenciados. Sin embargo, no pueden separarse uno del otro, en tanto se definen mutuamente. Existen en el lazo entre ellos, dependen de su relación con el otro: el docente existe por el alumno y el alumno existe por el docente.

La escuela es la institución en donde se genera el encuentro entre alumno y docente. Cuando sus funciones quedan escolarizadas, adquieren una singularidad y el ejercicio de las mismas se verá condicionado, nuevamente, por el marco institucional donde tengan lugar. También por la época, el lugar y la pedagogía que se asuma.

Todo lo expuesto confirma que “la escuela da un carácter específico al rol de maestro y alumno, y por tanto, también a la relación entre ambos.” (Trilla, 1985, p.27)

Finalmente, es importante aclarar que dicha relación asimétrica existente entre docente-alumno es necesaria para que al docente se le reconozca la autoridad, no como par, y así pueda contener a la gran cantidad de alumnos que tiene.

### Predeterminación y sistematización de contenidos

En la escuela, no hay elección voluntaria de los contenidos, ni por parte del docente ni por parte de los alumnos, ya que los mismos son previamente determinados y seleccionados por otros.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se da un mecanismo de selección y exclusión, no obstante lo que caracteriza a la escuela es que la selección es previa al acto de enseñanza y es ajena a su propio agente y más ajena al propio paciente.

A dicho mecanismo de selección previa, se suma el de sistematización, es decir que esos contenidos seleccionados previamente, son también ordenados secuencialmente.

### Aprendizaje descontextualizado

La escuela saca a la enseñanza de su contexto de acción inmediata para ser impartida dentro del aula, lo cual transforma el aprendizaje en un acto en sí mismo y libre de los fines inmediatos de la acción. Así es que la escuela genera un aprendizaje descontextualizado en el sentido de que transmite un saber que se encuentra desconectado del ámbito real en el cual ese se produce y se aplica. En fin, la escuela no es generadora de conocimientos ni es lugar para su utilización.

En otras palabras, la escuela transmite conocimientos a los niños, quienes se encuentran en un lugar determinado pero luego tendrán que abordar el mundo entero, el mundo real. A su vez, la escuela debe enseñar distintos mundos, mundos remotos, pero siempre desde un mismo lugar: dentro del aula.

Sin embargo, tal como ocurre con las características mencionadas anteriormente, la manera en que se asuma esta descontextualización estará determinada y va a variar en función de los distintos proyectos/modelos escolares.

## 2.2. Fracaso escolar

Martínez-Otero Pérez (2000) define al fracaso escolar como toda insuficiencia en los resultados alcanzados por los alumnos en las escuelas, en relación con los objetivos que se esperan en base a su edad, nivel y desarrollo y que, normalmente, son expresados mediante calificaciones escolares negativas.

En ese sentido, dicho autor resalta la importancia del hecho ineludible acerca de que el fracaso escolar depende de diversos y numerosos factores, por lo tanto, describe condicionantes del fracaso escolar. A los mismos los separa en ámbito personal, ámbito familiar y ámbito escolar. En cuanto al personal, menciona que el alumno es el protagonista del proceso de educación, por lo que su personalidad, motivación, inteligencia y hábitos y técnicas de estudio con las que cuente, influirán en su desempeño y rendimiento escolar. En relación al ámbito familiar, refiere que la familia es la primera institución educadora y que las interacciones dentro de ella influyen en la vida de sus integrantes. Cuestiones en cuanto, por ejemplo, el nivel instructivo de los padres puede incidir en el rendimiento académico de los hijos. También entran en este apartado la escasez de recursos económicos con los que cuenta la familia, ya que frenan de algún modo el proceso formativo del niño. En este sentido, resalta que una familia presidida por el afecto, la comunicación, la seguridad y la comunicación, puede optimizar la educación y neutralizar el fracaso escolar. En cuanto al ámbito escolar, considera que no es solo el marco físico sino también la dimensión humana lo que interviene, en tanto influirá el tipo de docente, la comunicación, la autonomía. Destaca que es posible mejorar el rendimiento de los alumnos si trabajan en un ambiente con normas claras y en el que se da importancia a la cooperación sin dejar de lado la autonomía (Martínez-Otero Pérez, 2000).

Por su parte, Terigi (2009) aborda la cuestión de cuál es la función que la escuela ha tenido, históricamente, en el fracaso escolar.

La –escuela moderna- es un marco institucional específico el cual realizó la incorporación masiva de los niños a la escuela. Algunos de sus rasgos característicos son la simultaneidad y la presencialidad que determinan regímenes de tiempos escolares, experiencias de aprendizaje descontextualizadas y heteronimia de los alumnos, etc. El desarrollo de la escuela solidificó dichos rasgos y en consecuencia la escuela es vista como algo natural en el desarrollo del niño, lo cual no debería ser considerado de dicha manera. Ya en los primeros tiempos de la creación de esta escuela, se señaló la presencia en ella de niños que no aprendían según lo esperado, es así que el fracaso escolar puede ser considerado como un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva (Terigi, 2009).

Esteve (2006) resalta el hecho de que el dispositivo escolar es un sistema de actividad que produjo durante el siglo XX un gran avance en la escolarización de gran parte de la

población, durante un periodo de tiempo cada vez más prolongado en la vida de ellos (citado en Terigi, 2009).

Hay que mencionar además que, para el autora, el esfuerzo que ha hecho la escolarización por ampliarse, produjo nuevos grupos de niños y adolescentes que no ingresan a la escuela; que aun ingresando no permanecen; que permaneciendo en ella no aprenden en tiempo y forma esperados por la escuela y/o que aprendiendo en tiempo y forma de la escuela acceden a contenidos de baja relevancia, por lo que su trayectoria escolar posterior se ve comprometida dado los condicionamientos que eso ocasiona en sus aprendizajes consecutivos (Terigi, 2009).

El fenómeno llamado –fracaso escolar- normalmente refiere a la primera y a la segunda de las situaciones mencionadas anteriormente, es decir, a los niños y adolescentes que no ingresan a la escuela o que ingresando no permanecen. Acorde con ello, al hablar de fracaso escolar se habla de repitencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobreedad. En opinión de la autora, es relevante indagar acerca de cómo se ha interpretado el fracaso escolar y qué se puede decir de él en la actualidad. Teniendo en cuenta esto, propone conceptualizar a tal fenómeno ubicándolo en una relación: la que existe entre los sujetos y las condiciones en que se da su escolarización (Terigi, 2009).

Todavía cabe señalar, según Terigi (2009) que, dado la masividad del fracaso, su interpretación podría haber sido del lado de la escuela por sí misma y en rasgos característicos de ella tales como la simultaneidad, la presencialidad, descontextualización. Sin embargo, el foco fue puesto sobre los sujetos, razón por la cual el fracaso escolar fue visto, durante mucho tiempo, desde un modelo patológico individual.

Siguiendo por estas mismas líneas, Maddonni y Aizencang (2000), coinciden en el hecho de que las formas que adoptó el proceso de escolarización generaron el fenómeno social fracaso escolar masivo, por lo tanto, lo ubican desde el surgimiento mismo de la escuela masiva común y obligatoria. Tal problemática en cuestión responde a las características y particularidades en que tiene lugar el proceso de aprendizaje escolar.

El carácter obligatorio de la escuela supone una misma escuela para todos, encontrándose en una sociedad en la cual existe desigualdad de clases. De esta forma, pues, la escuela desde siempre se asienta en las características culturales de algunos, mientras que desconoce las de otros (Maddonni & Aizencang, 2000).

En vistas de buscar posibles causas del fracaso escolar y de tomar desarrollar acciones en el ámbito educativo, fueron desarrollados diversos paradigmas o discursos teóricos provenientes de distintas disciplinas. Un enfoque centró la responsabilidad de dicha inadaptación en el niño y en sus desventajas socioculturales, así trasladaba el problema hacia las insuficiencias del alumno e interpretaba al fracaso como algo propio e individual de él. Otro enfoque conceptualiza al fracaso como producto de la misma escuela, considerándolo como un fenómeno que se relaciona con las particularidades en que se da lugar la escolarización; desde esta perspectiva la escuela es responsable del fracaso y es acusada tanto de no enseñar y de reproducir las diferencias sociales como de no capacitar a los docentes para atender a las diferencias. Para las autoras, el análisis del fracaso escolar requiere contemplar la complejidad de dicho fenómeno y dar cuenta de la multidimensionalidad en el que el mismo se presenta (Maddonni & Aizencang, 2000).

### 2.3. Inclusión educativa

López Melero (2010) se refiere a la educación inclusiva desde una perspectiva que implica tener en cuenta el hecho de que en la actualidad, la escuela se encuentra en un momento significativo en relación a la cultura de la diversidad. En otras palabras, postula que en las aulas existe una amplia variedad de alumnos, lo cual no debe ser visto como un aspecto negativo pero sí como un reto para la educación en tanto la misma debe construir los pilares del aprendizaje sobre los valores de respeto, participación y convivencia.

Sus postulados residen en la necesidad de eliminar todas las barreras –políticas, pedagógicas y culturales- que discriminan e impiden el aprendizaje. Para él, no hay prácticas educativas inclusivas; en lugar de esto, plantea que es el sistema educativo por sí mismo el que debe ser modificado. Se debe estar dispuesto a cambiar las prácticas pedagógicas, haciéndolas menos segregadoras y más humanizantes. El autor considera primordial que la escuela se transforme en base a la diversidad que la compone (López Melero, 2010).

### 2.4. Necesidades Educativas Especiales

En cuanto a la definición de las *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), puede mencionarse que dicho término comenzó a utilizarse en el ámbito educativo durante los años

60, interpretadas como aquellos requerimientos que un alumno presentaba para poder acceder a los contenidos, más allá de si tenían alguna discapacidad o no.

Luego, comenzó a establecerse dicho concepto en el año 1978 a partir del Informe Warnock, el cual establecía que el alumno con necesidades educativas especiales era aquel que presenta alguna dificultad en el aprendizaje y que por tal motivo necesita atención y recursos específicos, que acompañen su educación, diferentes de los requeridos por los demás estudiantes (Warnock, 1987 citado en Diez, 2004)

Tiempo más tarde y con base en lo expuesto por Brennan (1988), existe una necesidad educativa especial cuando una deficiencia, ya sea física, sensorial, intelectual, emocional, social, o la combinación de ellas, afecta el aprendizaje del estudiante al punto de ser necesario que el curriculum, ya sea parcial o totalmente, sea modificado a las condiciones específicas de aprendizaje que el estudiante presente.

En concordancia con lo anteriormente desarrollado, podría decirse que el concepto de necesidades educativas especiales centra su atención en las ayudas que resultan necesarias proveer al alumno con el fin de que su proceso de desarrollo sea más óptimo. Desde esta perspectiva, se reconoce entonces la responsabilidad que tiene la escuela, dado que debe comprometerse en el desarrollo de nuevas líneas de acción y nuevos enfoques metodológicos que habiliten cambios en los procesos de enseñanza (Sánchez, 1999).

### **3. Encuadre metodológico**

#### **Pregunta de investigación**

¿Qué estrategias educativas llevan a cabo los docentes de una escuela modalidad tecnológica industrial cuando tienen alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Es posible adaptar los determinantes duros que caracterizan a la institución escolar para contemplar dichas necesidades? ¿Ello guarda relación con el fracaso escolar?

## **Objetivo general**

Indagar y describir las estrategias educativas que los docentes, de una escuela con orientación tecnológica industrial, utilizan cuando poseen alumnos con necesidades educativas especiales.

## **Objetivos específicos**

- Explorar las prácticas docentes y sus estrategias de adaptación del proceso enseñanza-aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales.
- Indagar cuáles son los determinantes duros de la escuela tecnológica industrial que los docentes pueden modificar para adaptar la enseñanza a sus educandos con necesidades educativas especiales.
- Describir las concepciones que poseen los docentes de esta institución acerca del fracaso escolar.

## **Tipo de investigación**

La presente investigación es de tipo cualitativa dado que buscó observar el fenómeno de la enseñanza en su contexto (Vieytes, 2004). A su vez, es exploratoria puesto que se estableció un marco de ideas generales, se identificaron dimensiones y categorías de análisis y se realizó una descripción cualitativa de los fenómenos; primero mediante una revisión previa de bibliografía y fuentes secundarias y luego con técnicas como entrevistas y observación no participante (Vieytes, 2004).

## **Unidad de análisis**

Docentes de secundaria básica y superior con formación en ciencias duras, que dictan clases en una escuela con orientación tecnológica industrial.

## **Muestra y muestreo**

El muestreo utilizado fue intencional y no aleatorio, dado que se realizaron entrevistas a cinco docentes de una escuela secundaria de Lomas de Zamora que tiene orientación tecnológica industrial.

## **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó la observación simple, es decir que el observador no intervino ni participó en el desarrollo de las situaciones áulicas observadas (Vieytes, 2004). En ese sentido se realizaron dos observaciones de clases.

A su vez se llevó acabo la entrevista semi-estructurada, la cual recolecta datos de los docentes participantes mediante un conjunto de preguntas de tipo abiertas. Está enfocada a dichas preguntas, que son realizadas por el entrevistador, a cada uno de los participantes siguiendo la entrevista de tópico con preguntas con un orden establecido, cuyo objetivo es aprender más acerca de un determinado tema (Mayan, 2012). Se realizaron en total seis entrevistas a docentes.

## **Entrevista**

- ¿Cuál es tu carrera de base?
- ¿Qué materia das y en qué año de secundaria?
- ¿Consideras que las aulas son de población homogénea?
- ¿Adaptas tus clases y/o forma de enseñar cuando dentro del aula tenes alumnos que se salen de la “norma”, lo “esperado”, y requieren necesidades educativas especiales?
- ¿Qué estrategias utilizas en esos casos?
- ¿Sentiste, en alguna ocasión, que no contabas con estrategias para abordar dichos casos?
- (Si respondió que sí) ¿Cómo lo resolviste? ¿Acudiste a alguien que pudiera ayudarte? (Ej. Equipo directivo, otros docentes, equipo de orientación)

- ¿Cómo explicarías el fracaso escolar? ¿Cuáles consideras que pueden ser posibles causas del mismo en esta institución?

### **Observación de clase**

- Involucramiento de los alumnos en la clase.
- El docente lleva a cabo alguna adaptación.
- El docente responde preguntas de los alumnos.
- El docente considera las necesidades individuales.

### **4. Análisis**

Para dar inicio al análisis de los resultados, es relevante mencionar cuestiones en relación a la muestra con la que se trabajó. Sobre un total de seis docentes entrevistados, tres de ellos poseen el título de Ingeniería Industrial, una de ellos es Contadora, otro es Ingeniero Químico y la otra Licenciada en Administración de Empresas. Todos ellos cuentan con capacitación docente y dan clases entre hace 6 y 20 años.

Respecto al objetivo principal de este trabajo, el cual busca indagar y describir cuáles son las estrategias educativas que los docentes llevan a cabo cuando tienen alumnos que requieren necesidades educativas especiales, puede decirse que la mayoría de los docentes entrevistados para esta investigación creen no contar con conocimiento sobre estrategias necesarias para dichos casos, ya que su formación profesional no los ha capacitado para el desarrollo de su actividad dentro de aulas y grupos heterogéneos, sino para homogéneos. En otras palabras, han sido formados para enseñar a los estudiantes en su totalidad de igual manera, sin contemplar la particularidad de cada uno de ellos.

En el sentido de esos resultados, se hace mención de lo expresado por una de las docentes entrevistadas, quien dijo que *“Como docentes a veces no contamos con las herramientas necesarias para poder acompañar a alumnos que tal vez requieren de otro tipo de apoyo, como contención por problemas familiares o por alguna cuestión más emocional que puedan tener y que intervenga en su escolaridad”*. Otro docente dijo *“Tengo muchos años de experiencia y normalmente ya en las primeras clases identifico si un alumno tiene*

*alguna dificultad. Intento intervenir pero la verdad es que no me siento completamente capacitado o formado para abordar algunas problemáticas, por eso casi siempre termino recurriendo al Equipo de Orientación Escolar en búsqueda de sugerencias”. En esa misma línea, otros docentes mencionaron: “Si bien doy clases hace aproximadamente 10 años ya, siempre aparecen nuevas situaciones problemáticas de los alumnos o que requieren algo en particular para lo que no puedo intervenir por cuenta propia por desconocimiento de estrategias a llevar a cabo” y “En lo personal, observo que los adolescentes cada vez presentan más necesidad de que prestemos atención a sus particularidades, hace años tal vez cuando yo estudié las cosas eran diferentes, hoy los chicos expresan más y muestran cuando necesitan algo, es difícil no contar siempre con respuestas a esos requerimientos dentro del aula”.*

En relación al primer objetivo específico de esta investigación, que busca explorar las prácticas docentes y sus estrategias de adaptación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, los docentes de esta institución coinciden en el hecho de intentar realizar dichas adaptaciones pero en ocasiones no son eficientes.

Por ejemplo, una de las entrevistadas afirma que *“Hay alumnos que se distraen mucho y los convoco a sentarse en un banco más adelante, cerca de mí. Algunas veces esto funciona, más que nada en los casos que la distracción es consecuencia del vínculo del alumno con otros compañeros. Sin embargo, hay alumnos que aunque los convoque a sentarse donde puedan tener más concentración, igualmente continúan presentando distracciones.”* Ello mismo pudo ser constatado en una de las observaciones no participantes llevadas a cabo: *Al iniciar la clase, la docente comienza a desarrollar un contenido nuevo para los estudiantes. Algunos escuchan con atención e intervienen haciendo consultas, mientras que otros mantienen una actitud pasiva. La docente convoca la atención de dichos alumnos, invitándolos a presentar sus dudas y llamándolos a sentarse más cercano al pizarrón. Los estudiantes continúan sin poder mantener la atención. Solo dos chicas se cambiaron de lugar y pasaron a sentarse más cercanas a la docente. Un grupo de cinco chicos en el fondo se encuentran muy distraídos, conversando entre sí. En esta ocasión, la docente les llama la atención y puede verse que aunque tres de esos estudiantes presentan intenciones de escuchar la explicación, vuelven a distraerse ante un nuevo comentario de sus compañeros.*

Lo mencionado por esta docente se relacionaría con lo desarrollado por Jackson (2001) en cuanto a que un aspecto de la vida escolar es la demanda de que el alumno ignore aquello que tiene lugar a su alrededor. Esto quiere decir que, la escuela, demanda que el alumno, dentro del aula, se comporte como si estuviera solo cuando en realidad eso no es así.

Otra docente, por su parte, opina que *“Si no realizas adaptaciones o modificas tus estrategias, entonces te van quedando alumnos en el camino”*. En concordancia, Neva Milicic y López de Lérda (2003), expusieron en su investigación sobre la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, la existencia de un movimiento denominado “movimiento antisegregacionista”, el cual plantea que el sistema educacional debe adecuarse de manera tal que permita dar respuesta a todos los alumnos desde el sistema escolar común. En otras palabras, dicho enfoque promueve la adaptación del curriculum al alumno o alumna, en función de su propio ritmo de aprendizaje.

Dichas autoras, concluyen que es necesario que las escuelas tengan una actitud de hospitalidad, que los conduzca a abrir sus puertas y asumir una actitud activa hacia la inclusión (Milicic & López de Lérda, 2003). Esta idea es opuesta a lo mencionado por uno de los docentes que considera que la escuela es a veces expulsiva y no contiene a los alumnos que requieren adaptaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Infante (2010), en su investigación “Desafíos a la formación docente: inclusión educativa”, realiza un análisis del concepto inclusión y plantea las limitaciones en la formación docente. Dicha autora concluye que la educación superior de la formación docente debe resignificar el concepto de inclusión y formar a los docentes considerando aportes de diversas disciplinas y que otorgue un mirar contextualizado del fenómeno educativo. Por esta misma línea, se podría analizar los dichos de aquellos docentes que admitieron no sentirse preparados y formados para realizar algunas estrategias y para contemplar ciertas diferencias que presentan los alumnos dentro del aula.

Por su parte, otro docente entrevistado menciona que *“Resulta complejo a veces realizar adaptaciones de estrategias ya que son muchos alumnos. Capaz yo pienso una estrategia pero llegado el momento de ponerla en marcha o no funciona o por la realidad áulica no es posible realizarla.”* Esto que expone el docente podría pensarse desde el hecho de que dentro del aula hay gran cantidad de sujetos, los cuales cada uno tiene intereses diferentes, por lo que entonces un profesor intenta captar la atención de todos ellos, pero es

difícil lograrla en la totalidad del grupo, ya que los intereses son propios de la individualidad de cada uno de ellos. En otras palabras, se podría decir que en este caso las estrategias llevadas a cabo por el docente no han funcionado efectivamente porque a veces la realidad del aula en cuanto a es diversa y multitudinaria, sobrepasa a lo que el docente puede hacer o producir dentro de ella.

En cuanto a otro de los objetivos específicos, el cual refiere indagar cuáles son los determinantes duros de la institución que los docentes pueden modificar para adaptar la enseñanza de sus educandos en base a las necesidades educativas especiales que requieran, podría esbozarse que algunos de ellos no pueden ser o no son modificados, dado que no son considerados flexibles. Respecto a ellos podrían mencionarse la *realidad colectiva* ya que no sería posible modificar el hecho de que en las aulas existe gran cantidad de alumnos y desde el lado económico no se puede ejecutar un modelo de enseñanza individualizado (Trilla, 1985); los *roles docente-alumno*, dado que resultaría necesaria la asimetría en dicha relación porque inevitablemente hay quien asume la función de enseñar y quien asume la función de aprender (Trilla, 1985); y los *límites temporales determinados*, en cuanto a que dentro de la escuela hay límites temporales ya determinados, es decir, existen horarios de entrada, de salida y de recreo, y los mismos no pueden ser modificados por los docentes, por ejemplo, por cuestiones de seguro y de cuidado de los alumnos, considerando que si se encuentran dentro del colegio son responsabilidad de la misma y de los agentes que la componen (directivos, docentes, preceptores), por lo que no podría pensarse que los alumnos no cumplan un horario específico dentro de ella.

Sin embargo, otros determinantes duros pueden ser más flexibles. Uno de ellos es el *espacio específico*, tal como menciona una de las entrevistadas: “*En algunas ocasiones intento sacar a los alumnos del contexto áulico e ir a otro espacio, como el parque, ya que me ha dado resultados positivos porque siento que se involucran más en la clase.*” A su vez, otra docente entrevistada mencionó que “*A veces cambio de aula, tal vez a otra más grande o con diferente distribución de los bancos donde se sientan, con mesas más grandes y de más personas y eso me ha ayudado, creo que a veces el aula que les toca puede condicionar a los alumnos y al grupo, es algo que noto*”. Como menciona Trilla (1985), este determinante duro refiere a la delimitación hasta de los movimientos corporales de los alumnos, por lo que el hecho de retirarlos de un aula y brindar la clase en un parque o un espacio más grande,

contribuiría a reducir esa delimitación, generando más comodidad en los alumnos, lo cual podría ayudar a que se sientan más a gusto con el desarrollo espacial de la clase y lograr concentrarse más.

El siguiente aspecto que podría mencionarse es que uno de los docentes entrevistados comentó que, en ocasiones, y dado que la escuela se encuentra en un predio de gran extensión edilicia (incluso con grandes espacios verdes), opta como estrategia salir del aula predeterminada para tener clase y realizar, por ejemplo, por hacer una clase abierta, la cual tiene lugar literalmente al aire libre, sentados en el piso en el patio del colegio. Esta cuestión podría ser vinculada con el determinante duro “espacio específico”, el cual refiere que la institución escuela se encuentra en un lugar específico y que los alumnos también se hallan en un aula y un banco determinados, que delimitan y domesticar sus movimientos corporales. (Trilla 1985). El lugar escolar podrá ser más o menos denso, según plantea Trilla (1985). En este sentido y tomando las palabras del autor, se consideraría que el docente mencionado con anterioridad, intenta que el espacio escolar sea menos denso, es decir que interviene para que el espacio físico en el cual tienen lugar sus clases, puedan obtener mayor flexibilidad espacial, para ello los retira del aula con el fin de apartar por un momento a los estudiantes de entre las cuatro paredes que conforman el aula comúnmente. En sus propias palabras *“Dichas clases resultan muy amenas, los alumnos se sienten más relajados, más cómodos y distendidos, lo cual normalmente ayuda a que se sientan más interesados por los temas. Claro que no siempre puedo hacerlo, ya que en ese espacio no cuento con determinados recursos tales como el proyector o mismo el pizarrón”*.

En cuanto a la *predeterminación y sistematización* de los contenidos, dado que la escuela del presente estudio es una escuela preuniversitaria con orientación en tecnología industrial, los docentes entrevistados han mencionado que *“Lo positivo es que contamos con bastante libertad en cuanto a los contenidos que les damos a los alumnos, por eso, más allá de que debemos cumplir inevitablemente con el dictado de algunos, también podemos hacer modificaciones en el programa en base a factores como los intereses del grupo por ejemplo”*. La particularidad de esta institución es que depende de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Lomas de Zamora, lo cual la convierte en autónoma en cuanto a los contenidos brindados a los estudiantes.

Sin embargo, los docentes coinciden también en que sus contenidos deben ser acordes en algún punto a los predeterminados por la escuela y a los requerimientos de la misma, puesto que está orientada al objetivo de que los alumnos continúen estudiando carreras afines a la orientación de la escuela. Trilla (1985), en cuanto al determinante duro “Predeterminación y sistematización de contenidos”, menciona que los contenidos no son elegidos ni por los docentes ni por los alumnos, sino que son seleccionados por otros. Esto se relacionaría con lo comentado en más de un relato de los docentes respecto de que a menudo les cuesta captar la atención de los alumnos, ya que los contenidos no les resultan llamativos o cercanos a sus experiencias e intereses. Podría decirse, entonces, que la selección de contenidos, dado que es previa al proceso de enseñanza y aprendizaje y realizada por alguien ajeno a los involucrados en el, sería uno de las características de la escuela que no pueden ser flexibilizadas.

Por otro lado, en relación al determinante duro *realidad colectiva* se ha podido observar que la gran mayoría de los docentes entrevistados considera que las poblaciones de las aulas no son homogéneas, sino heterogéneas, lo cual significa que hay mucha diversidad dentro de ellas, ya sea en relación al aspecto económico de cada uno, como en cuanto a las culturas, nacionalidades y realidad familiar y personal. *“Partiendo de la base, es una escuela con orientación tecnológica lo cual significa que ni siquiera la cantidad de hombres y la cantidad de mujeres es homogénea, tal vez por alguna cuestión de creencias sociales sobre las carreras, pero normalmente hay más hombres que mujeres, aunque cada año se achica más esa diferencia de género”*. *“Cada aula es diversa, no todos presentan el mismo interés, el mismo grado de aprendizaje, etc.”* *“Hay gran variedad de alumnos dentro del aula, 38 personas que no aprenden al mismo tiempo ni les interesan las mismas cosas.”* *“No son homogéneas, al contrario. Incluso en esta institución me ha ocurrido tener hasta un alumno de nacionalidad china, que recién llegaba al país y se incorporaba al curso, ni siquiera dominaba bien el idioma español.”* *“Cada estudiante cuenta con distintos recursos, tiene un contexto familiar y social y económico totalmente diferente”*.

En lo que respecta a los repetitivos comentarios de todos los docentes entrevistados, resulta importante destacar que consideran que las aulas son totalmente heterogéneas y de ellas forman parte alumnos y alumnas que aprenden de diferente manera, en diferentes tiempos y que traen consigo características y realidades propias de cada individualidad, por

lo cual, resulta casi una utopía esperar que todos ellos aprendan de igual manera y al mismo tiempo. En relación a esto, un docente menciona que *“Se me presenta como obstáculo no contar con herramientas para afrontar de manera adecuada aquellas particularidades, ya sean emocionales, familiares o de algún otro tipo, que los alumnos presentan”*. En este sentido, se puede mencionar la investigación de Neva Milicic y López de Lérída (2003), ya que ellas exponen que las dificultades que un alumno o alumna pueden presentar en el contexto escolar son de diversos tipos: auditivas, visuales, emocionales, conductuales, en relación al lenguaje, entre otras. Asimismo, otra docente comenta *“Son muchos alumnos a la vez, y a veces es complicado realizar adaptaciones, más que nada porque, a mi parecer, no cuento con las estrategias para hacerlo, mi formación es muy dura y estructurada, las cosas son blanco o negro. Es difícil contemplar lo que está en el medio”*

Acorde con estos relatos, podría mencionarse la consideración planteada por López Melero (2010), en cuanto a que resalta el hecho de que actualmente la escuela se encuentra en un escenario por demás diverso, lo cual significa que en las aulas existe una gran variedad de alumnos. Esta consideración no debe ser tomada desde una visión negativa, sino más bien desde la necesidad de eliminar las barreras políticas, pedagógicas y culturales que discriminan e impiden el aprendizaje de todos los alumnos.

A su vez, éste punto podría analizarse en relación a los determinantes duros propios de la escuela, puesto que uno de ellos es la Realidad Colectiva, la cual pretende enseñar a todos los alumnos al mismo tiempo como si fueran uno. (Trilla 1985). Ejemplificando este aspecto desde el discurso de los docentes entrevistados, ellos coinciden con el hecho de que las aulas son totalmente homogéneas, ya que están conformadas por alumnos de diversas características y algunos de ellos, a pesar de requerir necesidades educativas especiales, no pueden recibirlas de manera adecuada dado la gran cantidad de alumnos total que hay dentro de las aulas.

Algo semejante ocurre con otro de los determinantes duros, *límites temporales determinados*, los que refieren a que dentro del colegio hay horarios definitivos para cada acontecimiento dentro de ella: horario de entrada y salida, horario de recreo (Trilla 1985). En ese caso, dos de los docentes entrevistados, que tienen a los alumnos en el doble turno, mencionaron que les resulta cada vez más difícil que permanezcan dentro del aula con la atención necesaria para que pueda tener lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que

se los percibe cansados, de manera recurrente piden ir al baño, y algunos alumnos hasta deambulan de a ratos dentro del aula, para que el tiempo se les pase más rápido. También mencionan que en ocasiones, piden por favor a los docentes, salir unos minutos antes de que toque el timbre de salida y que, luego de los recreos, la mayoría llega después de que sonó el timbre de finalizado. En ese sentido y en relación a lo postulado por Trilla (1985) en cuanto a que cada escuela determina el tratamiento de los tiempos dentro de ella, podría pensarse que en esta escuela los tiempos son muy rígidos y no son flexibilizados al ritmo e interés de los alumnos. En cuanto a ello, un docente menciona que: *“Los horarios de la escuela no son modificables en ningún sentido. Ellos ingresan directamente al aula, no hay formación. La clase inicia 7:30 am, sin excepción. Durante la mañana tienen dos recreos, que nunca es suficiente el tiempo, muchos alumnos entran tarde al aula y encuentran que la clase ya arrancó pero el timbre toca a los 10 minutos exactos.”* Otro profesor, que da clases en el turno de la tarde cuando les toca doble turno, expresó: *“Es muy difícil dar clases luego de que almorzaron y vienen de estar toda la mañana en el colegio. Se percibe mucho su cansancio, sus ganas de irse y estar en casa.”*

En ese sentido, también puede mencionarse que dado que una de las observaciones no participantes se realizó en el turno tarde, los dichos de ese profesor pudieron verse explícitamente: *La clase inicia a las 14:00 hrs. luego de un corte de 45 minutos en el que los alumnos normalmente almuerzan. Se observa que una gran mayoría llega tarde a la clase. Se puede ver que eso ocasiona una demora en el inicio de la misma, los chicos están muy dispersos y el profesor no logra captar la atención de todos.*

En lo que respecta al determinante duro *relación docente-alumno*, una de las profesoras ha mencionado que dado que comenzó su práctica docente a temprana edad, en principio se le presentó dificultad ya que tenía poca diferencia de edad con sus alumnos, por lo que le costó obtener reconocimiento de autoridad por parte de los alumnos. *“Apenas inicié como docente no tenía más que tres o cuatro años más que los alumnos, fue difícil en ese sentido sentirme yo con la confianza para ponerme en el lugar de comunicadora y de poder enseñarles el conocimiento, más que nada porque creo que hoy la palabra del docente está más puesta en duda, los adolescentes no reconocen tanto la autoridad como cuando yo iba a la escuela por ejemplo”.*

A su vez, otra docente opinó que le cuesta lograr que sus alumnos reconozcan su saber ya que a menudo consideran tener conocimiento previo al respecto: *“En mi caso, que soy docente hace muchos años, noto un gran cambio en el vínculo entre el docente y el alumno. Años atrás era algo más bien formal, distante. Hoy, eso es diferente. Los alumnos a veces parecen los pares de los docentes, incluso se posicionan en un lugar de saber superior al del profesor, creen que ya lo saben y eso también genera que presten menos atención o también porque luego tienen acceso a videos o páginas de internet que les explican el contenido nuevamente”*.

Estos discursos podrían ser analizados en tanto lo postulado por Trilla (1985), de que la escuela se encuentra constituida por quienes van a aprender (los alumnos) y por quienes van a enseñar (docentes) y que a pesar de que ambos roles están claramente diferenciados, no pueden separarse uno del otro, ya que se definen mutuamente.

En lo que respecta al determinante duro *aprendizaje descontextualizado* que refiere a que la escuela saca a la enseñanza de su contexto de acción inmediata para ser dada dentro del aula, transformando el aprendizaje un acto en sí mismo (Trilla 1985), puede ser relacionado con el relato de una de las profesoras quien comparte de su experiencia docente el hecho de que los contenidos que ella da a veces resultan muy ajenos para los alumnos, lo cual dificulta su entendimiento y apropiación de conocimiento, por lo que intenta bajar esos contenidos a la realidad y poner ejemplos que le competan más o que sean más cercanos a ellos y a la actualidad: *“A veces noto que los contenidos exceden lo que los chicos adolescentes pueden comprender porque no les es tan cercano el tema, por eso intento al menos hacérselos llegar de formas más acordes a sus edades, tal vez utilizando videos o el uso de aplicaciones o plataformas virtuales”, “Hay contenidos que a los chicos no les interesa porque lo ven muy ajeno a sus vidas o a la actualidad o porque suponen un razonamiento demasiado abstracto. Trato de brindar ejemplos que se relacionen más con sus vidas, con sus rutinas e intereses y también la actualidad, el tiempo en el que viven”*.

Finalmente, en lo que respecta al último objetivo específico, que intenta describir aquellas concepciones respecto del fracaso escolar en esta institución que tienen los docentes, se puede mencionar que los mismos opinan, por un lado, que dicho fenómeno depende de los alumnos y de su actitud ante la escuela, tal como menciona una de las entrevistadas: *“Considero que en muchas ocasiones el fracaso escolar se da por falta de voluntad del*

*alumno, comportamiento que se debe dar por otro factor como por ejemplo alguno familiar.”* Por su parte, otra docente piensa que *“Muchas veces los alumnos no tienen clara la importancia de dedicarle tiempo al aprendizaje, percibo cierta falta de conciencia de la importancia de la educación en sus vidas. Algunos creo que fracasan con el objetivo de poder lograr aquella atención que no están recibiendo en sus hogares.”* Mientras tanto, otros docentes consideran a este fenómeno uno de mayor complejidad y que abarca más que la responsabilidad del alumno, por ejemplo, uno de los docentes opina *“Estamos frente a un nuevo paradigma social y lamentablemente el método prusiano fue creado hace más de cien años pero continua siendo utilizado, se sigue usando la misma manera de evaluación en las escuelas con el fin de obtener un mismo producto”*.

Entonces, algunos de ellos opinan que el principal factor del fracaso escolar es el alumno en sí mismo, puesto que lo consideran el responsable de su propia escolarización, en el sentido de que creen que los alumnos fracasan por falta de compromiso con el estudio o porque no le dan la importancia necesaria para no fracasar. Tal como lo mencionó una de las docentes entrevistadas *“Yo considero que en muchas oportunidades los fracasos se dan por falta de voluntad del alumno”*. En ello puede observarse que se otorga responsabilidad al estudiante de su fracaso escolar. En este sentido, puede mencionarse lo planteado por Perrenoud (1990) en cuanto a que es relevante destacar que el proyecto escolar no es un proyecto propio de los jóvenes, sino un proyecto atribuido a ellos, impuesto por los adultos. Más allá de que la educación es un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes, Perrenoud (1990) se refiere al hecho de que la escuela es una idea que tiene origen en los adultos. Desde este punto de vista, entonces, podría considerarse esperable que la mayoría de los alumnos o al menos algunos de ellos, no presenten el interés esperado en los contenidos que le son presentados en la escuela, dado que los mismos son predeterminados y sistematizados por agentes ajenos.

En cuanto a lo expuesto en el párrafo anterior, podría encontrar relación con lo desarrollado por Terigi (2009), quien considera que dado el aspecto masivo del fracaso escolar, su interpretación podría haber sido que su motivo reside en la escuela y en sus propias características, tales como la descontextualización en relación a los contenidos, la simultaneidad y la presencialidad. Sin embargo, el foco ha sido puesto sobre los sujetos, es decir, en los alumnos, como una cuestión patológica individual.

Sin embargo, algunos docentes consideran que es un fenómeno demasiado complejo para ser atribuido a un solo factor, por lo que reflexionan que el mismo puede darse producto de la interacción entre la escuela y el alumno, por situaciones propias de la vida personal de cada alumno que repercuten en su desempeño escolar, y por características propias de la escuela, que no permiten la flexibilización y entonces algunos alumnos quedan “expulsados” de ella por no poder lograr los objetivos pre determinados y esperados y de esa manera el alumno deriva en fracaso escolar, por no haber recibido, tal vez, la contención necesaria para no fracasar. En palabras de los docentes: *“Creo que a veces los alumnos tienen cierto comportamiento desinteresado que se debe dar por algún otro factor relacionado a cuestiones familiares o problemáticas en sus casas y muchas veces esos aspectos quedan por fuera de la escuela”* y *“Como dije antes, hay muchas realidades diferentes, tal vez tengo alumnos que tienen una computadora propia y un propio lugar de estudio y otros que ni siquiera cuentan con internet en sus casas”*. En relación a dichas palabras, se puede pensar en lo expuesto por Martínez-Otero Pérez (2000) en cuanto al fracaso escolar, en relación al ámbito familiar ya que destaca que la familia es la primera institución educadora y las interacciones que se producen en ella, influirán en la vida de sus integrantes, en este caso, de los alumnos. Por lo cual, cuestiones tales como el nivel educativo de los padres o la escasez de recursos económicos con los que cuenta la familia, podrían suponer dificultades en el proceso formativo del niño.

Continuando con lo expuesto sobre el fracaso escolar, Maddonni y Aizencang (2000), por su parte, consideran que, con la intención de buscar posibles causas de este fenómeno, se han desarrollado diversos paradigmas teóricos. Uno de ellos centró la responsabilidad de dicha inadaptación, en el niño y en sus desventajas socioculturales. De dicha manera, trasladaba la cuestión al alumno, por lo que interpretaba el fracaso escolar como algo propio de él y de su individualidad. Este enfoque coincidiría con los docentes que opinaron que las causas del fracaso escolar residen en el alumno que no se compromete ni se responsabiliza con la escuela y el estudio. En ese sentido, los docentes expresaron que: *“En algunos casos creo que el fracaso escolar puede deberse al exceso de actividades que desarrollan de forma extracurricular que ocasiona falta de tiempo, pocas horas de sueño. En otros casos puede ser por falta de interés en algunas materias”* y *“Muchas veces los alumnos no tienen clara*

*la importancia de dedicarle tiempo al aprendizaje, percibo falta de conciencia acerca de la importancia de la educación en sus vidas.”*

Otro enfoque conceptualiza que el fracaso escolar es producto de la misma escuela y de las particularidades que tienen lugar dentro de ella (Maddonni & Aizencang, 2000). En consecuencia, la escuela sería entonces la responsable de tal fracaso. Desde este punto de vista, se encontraría relación con aquellos docentes que consideran que la escuela “expulsa” a aquellos alumnos que no cumplen con los objetivos esperados y que los deja fuera de ella, sin contemplar sus individualidades. En ese sentido, se puede hacer mención de lo desarrollado por un docente sobre la escuela: *“La escuela tiene un muy buen nivel académico, lo cual presenta también ciertas exigencias en relación al estudio y el desempeño de los alumnos, considerando que producto de su desempeño en el secundario incluso les reconocen o no materias de la carrera de Ingeniería dentro de la misma Facultad y que “”, “Puede ser que la escuela como institución en ocasiones quede como anclada en ese rol y no considere otros aspectos a tener en cuenta por ejemplo al pensar en el fracaso escolar, y no reconoce si tiene parte de responsabilidad en ello”*. Ello puede ser relacionado con lo expuesto por Herrera (2009), quien destaca que el fracaso escolar es atribuido muchas veces a factores sociales y económicos, pero que existen diversas investigaciones que indican que, también, influyen en él factores propios e internos del sistema educativo.

## **5. Conclusión**

El presente trabajo tuvo como objeto realizar un análisis en torno a los determinantes duros y las estrategias utilizadas por los docentes ante aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, más allá de contar con un diagnóstico específico o no, haciendo referencia a los alumnos que, por ejemplo, sin presentar Trastorno por Déficit de Atención por Hiperactividad (TDAH), no pueden sostener su atención durante toda la clase. A su vez, se buscó analizar dichos aspectos en relación con el fenómeno fracaso escolar.

En el desarrollo teórico de la investigación se expusieron diversos autores que han postulado sus concepciones en relación a dichos temas. Es así, pues que, como punto de partida ha sido necesario, principalmente, definir teóricamente qué son los determinantes

duros. En ese sentido, se han definido como aquellas características propias e inherentes a la escuela. A su vez, fue necesario desarrollar a que se considera fracaso escolar.

A partir de ello, se procedió a entrevistar a diversos docentes de la escuela secundaria con orientación tecnológica industrial, con el fin de poder vincular y contrastar lo que sucede en sus aulas con el material teórico expuesto.

La problemática que dio lugar a este trabajo es la creencia de que los docentes no se encuentran formados en su totalidad en relación a estrategias que pueden emplear cuando se les presentan dentro del aula alumnos que se salen de la “norma”, y que esa carencia de estrategias, en conjunto con la poca flexibilidad de los determinantes duros escolares, podrían guardar relación con algunos casos de fracaso escolar.

En cuanto a las preguntas de investigación “¿las características intrínsecas de la institución escuela son posibles de adaptar cuando se tienen alumnos que se salen de la “norma”? ¿Los docentes ponen en práctica estrategias específicas para cada caso particular?”, en resumidas cuentas se podría concluir que, en algunos casos, sí es posible realizar adaptaciones de los determinantes duros cuando un alumno así lo requiere. Sin embargo, son pocos los docentes que lo hacen dado que son características muy inherentes a la escuela y se las percibe tan propias a ella que no es siquiera concebida la idea de poder modificarlos o adaptarlos.

En suma, los docentes han considerado que no cuentan con el conocimiento de muchas estrategias para abordar aquellos casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, dado que a menudo recaen en las mismas intervenciones, tales como solicitar al alumno que se siente más cercano al pizarrón, convocarlo de manera oral a seguir la clase y los contenidos e informar al Equipo de Orientación Escolar para solicitar asistencia. Entonces, se podría reconocer la necesidad de incrementar la formación de los docentes en este sentido, brindando y enseñando más opciones de abordajes posibles que ellos puedan implementar por sí mismos como docentes.

Se ha podido arribar a dichas conclusiones a partir de las respuestas de los docentes que han sido entrevistados, los cuales mencionaron, en su mayoría, que les es difícil realizar adaptaciones ya que dentro del aula tienen muchos alumnos, lo cual se les presenta como una dificultad para llevarlas a cabo. Por otro lado, los docentes han reconocido que en ocasiones quisieran poner en práctica ciertas estrategias para que su proceso de enseñanza considere y

contemple las diferencias individuales pero que normalmente no saben bien qué hacer. En esos casos, algunos suelen recurrir al Equipo de Orientación Escolar, el cual está conformado por una psicóloga y una psicopedagoga, para solicitar una guía para casos específicos.

En cuanto a cuándo sí es posible realizar adaptaciones de los determinantes duros, si es que así lo requiere un estudiante, podría mencionarse, por un lado, que la “realidad colectiva” es una característica posible de ser adaptada dado que, si el docente contara con estrategias, podría contemplar, tanto en su metodología de enseñanza como de evaluación, las diferencias individuales, adaptando los contenidos y las evaluaciones en tanto, por ejemplo, crear una evaluación de menor extensión para aquel o aquellos alumnos a los que se les dificulta mantener la atención focalizada durante un largo período de tiempo. A su vez, podría presentar las consignas de la misma de una a la vez. Asimismo, se considera que de evaluar por proceso en lugar de por producto, podría contribuir a la contemplación de las diferencias individuales.

Por otro lado, en cuanto al determinante duro “espacio específico”, la adaptación posible de proponer y llevar a cabo, sería que los docentes puedan planear clases fuera del aula, en el sentido de, por ejemplo, brindar alguna clase en otro sector de la escuela como puede ser algún laboratorio, sala de computación o biblioteca, utilizando las posibilidades que las mismas pueden ofrecer como recursos didácticos. También podría pensarse en realizar una clase al aire libre, en un parque o el patio del colegio.

En relación al determinante “contenidos predeterminados”, si bien es una realidad que los mismos son determinados previamente por agentes externos al espacio áulico, podría pensarse una manera de adaptarlos en cuanto a la presentación de los mismos, considerando los intereses de los alumnos, buscando una relación entre lo que les interesa a ellos y lo que el programa plantea enseñar, buscando de esa forma captar la atención de los alumnos para generar mayor apropiación y significación de los conocimientos adquiridos.

Continuando con lo anteriormente expuesto, se resalta la importancia de poder rever las cuestiones trabajadas en este estudio en tanto existiría la necesidad de incrementar la formación de docentes que estén preparados para afrontar la diversidad que hay dentro de las aulas, con el fin de generar prácticas educativas más inclusivas. A su vez, sería beneficioso que la institución escolar revise sus características en relación a los determinantes duros que la definen. Replantearse estas ambas cuestiones podría contribuir al logro de una escuela que

considere la heterogeneidad que habita en ella y a contribuir a evitar y atender el fenómeno fracaso escolar, puesto que hay alumnos que fracasan y quedan fuera de la escuela por no cumplir con los objetivos planteados y esperados por parte de ellos, pero sin tener en cuenta que dichos objetivos son formulados de manera general, sin considerar las diferencias individuales.

En relación al fenómeno fracaso escolar, se podría decir que los resultados indican que los docentes consideran al mismo desde distintas perspectiva, ya que hubo quienes opinaron que el mismo es responsabilidad total del estudiante que no se compromete con la escuela mientras que otros piensan que se debe a una multiplicidad de factores relacionados con el contexto del alumno, ya sea familiar o social, y otros, creen que es responsabilidad de la escuela que no da respuesta adecuada a las particularidades de cada estudiante.

En último lugar, resultó interesante llegado a este punto, pensar las cuestiones abordadas en este trabajo en torno a la situación actual que conlleva la escolaridad, consecuencia del aislamiento social que se está transitando dada la pandemia de COVID-19, motivo por el cual todos los determinantes duros propios de las escuelas y las prácticas docentes han tenido que modificarse forzosamente y llevar a cabo estrategias completamente nuevas para garantizar a los estudiantes la continuidad pedagógica de forma completamente virtual, lo cual planteó un gran desafío para todo sistema educativo. En ese sentido, se puede observar que por ejemplo, el supuesto de la presencialidad expuesto por Terigi (2010) como una condición para que se produzcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha tenido que ser completamente modificado y los docentes se han encontrado con la tarea de acercar sus saberes pedagógicos y didácticos de una forma diferente a la que están acostumbrados. De igual forma, ha resultado más que necesaria la consideración de la real heterogeneidad que existe entre los alumnos de un mismo curso, de una misma escuela, en tanto muchos de ellos han contado con los recursos necesarios para abordar una escolaridad virtual mientras que otros no, por lo que la escuela se vio en la obligación de buscar nuevos caminos y métodos para hacer llegar los contenidos también a quienes no tienen recursos tecnológicos.

Ha sido relevante mencionar dichas cuestiones desde el punto de vista que, transitar una situación extrema, ha llevado a las instituciones escolares a tener que, indefectiblemente, adaptar los determinantes duros que la caracterizan y a pensar en nuevas estrategias y metodologías de enseñanza para poder incluir a todos los estudiantes y a sus particularidades,

lo cual conduce a pensar en que sí es posible la flexibilización y en pensar una nueva escuela que contemple las necesidades educativas de sus estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos*, 2, 1-16.

Bendersky, B. (2001). Escuela: ¿un espacio “natural”? *Dónde y cómo se aprende*.

Calero, J., Choi, Á., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006.

Díez, A. C. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de antropología social*, (19).

Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 253-263.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1), 287-297.

López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap: estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 457-477.

Maddonni, P., & Aizencang, N. (2000). El fracaso escolar: un tema central de la agenda psicoeducativa. *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*, Buenos Aires, Eudeba.

Milicic, N., & López de Lérida, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista de Psicopedagogía*, 143-153.

Pérez, V. M. O. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 51(1), 67-85.

Tenti Fanfani, E. (1994). *La escuela vacía: deberes del estado y responsabilidades de la sociedad* (No. 37.014). Unicef.

Philip, J. (2001). La vida en las aulas, *capítulo I: los afanes cotidianos*. Morata.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares.

Trilla, J. (1985). Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona, Laertes.

Brennan, W.K. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.

Sánchez, P. A. (1999). Currículum y atención a la diversidad. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39-62.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 45-73.