

LAS HISTORIAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL *(Social stories in special education teacher training)*

Copolechio Morand, Marina

(Instituto de Formación Docente, San Carlos de Bariloche, Argentina)

Diep, Mariela Adriana

(Instituto de Formación Docente, San Carlos de Bariloche, Argentina)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 30/03/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

Resumen:

Se comparte una experiencia de formación docente en torno a la construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial. En ésta, tanto los pictogramas como las historias sociales se utilizan con frecuencia ya que constituyen un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de distintos contenidos, particularmente vinculados con las actividades de la vida diaria y con las habilidades sociales.

La propuesta busca ofrecer instancias formativas vinculadas al trabajo de enseñanza de las y los profesores de educación especial en la actualidad en el contexto argentino. Además, apuesta a una formación docente que reconozca a las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho y que ponga en juego, desde las escuelas, verdaderas instancias que viabilicen la inclusión social y educativa de este colectivo.

En el escrito se profundiza en conceptos que resultan centrales para comprender los sentidos de la propuesta de enseñanza: actividades de la vida diaria, habilidades sociales e historias sociales. Respecto de estas últimas se brindan también orientaciones para su construcción y uso vinculando estos aspectos con la descripción y análisis de la experiencia de formación docente.

Como citar este artículo:

Copolechio Morand, M., y Diep, M.A., (2021). Las historias sociales en la formación de profesores de educación especial. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 92-107.



Palabras clave: *Historias sociales, Formación de profesores, Educación Especial, Ciencias Sociales, Didáctica*

Abstract:

The article describes and analyses a teaching training experience around the construction and use of social histories for teaching social sciences in special education. In this, pictograms and social stories are frequently used as they constitute a support for teaching and learning contents related to the activities of daily life and social skills.

The proposal is to offer teaching spaces linked to the work of special education teachers in the current Argentine context. In addition, it seeks to recognize people with intellectual disabilities as subjects of law and to develop true school instances to enable the social and educational inclusion of this group.

The paper deepens into concepts that are central in this teaching experience: activities of daily living, social skills and social stories. It also offers guidance for the construction and use of social stories, and links these aspects with the description and analysis of the teacher training experience.

Key Words: *Social Stories, Teacher Training, Special Education, Social Sciences, Didactic*

1. Introducción

En este artículo compartimos una experiencia de formación docente en torno a la construcción y uso de las historias sociales para enseñar ciencias sociales en la modalidad de educación especial. Ésta tuvo lugar en San Carlos de Bariloche, Argentina, dentro de un profesorado de educación especial con orientación en discapacidad intelectual y de la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica”. Los orígenes de esta, y de otras experiencias de formación, se vinculan con la búsqueda que emprendimos hace tiempo varias docentes de este profesorado para ofrecer instancias formativas adecuadas al trabajo de enseñanza de las y los profesores de educación especial en la actualidad y en el contexto argentino. Especialmente nos interesa apostar a una formación docente que reconozca a las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho (Borsani, 2019) y que ponga en juego, desde las escuelas, verdaderas instancias que viabilicen la inclusión social y educativa de este colectivo. Tal como plantean Coincaud y Díaz (2012) la inclusión es un enfoque filosófico, político y, especialmente pedagógico, que plantea la redistribución de los bienes simbólicos, el fortalecimiento de las condiciones materiales y la revisión de las condiciones de enseñanza, principalmente cuando se trata de estudiantes que, en el marco de la escuela común, se encuentran en

situación de desventaja, tal como sucede con las personas con discapacidad intelectual.

La experiencia que desarrollamos focalizó particularmente en la revisión de las condiciones de enseñanza desde la didáctica de las ciencias sociales. Desde allí asumimos un posicionamiento que busca trascender una formación generalista, es decir, una formación en la enseñanza de lo social que no repara en las particularidades del profesorado para el cual se está formando. Y a la vez, no persistir en una formación hiperespecializada, propia de planes de estudio en educación especial tradicionales, con miradas claramente médicas o patalogizadoras en los cuales sobreabunda la descripción de patologías (y límites) de los sujetos de la educación especial y escasean los espacios para pensar aspectos pedagógicos y didácticos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje (Sipes, 2011; Dubrovsky, 2005). Además de lo anterior y, conociendo la complejidad y la diversidad de contextos en los cuales trabajan los y las profesoras de educación especial en la actualidad en Argentina (en escuelas especiales o en inclusión en escuelas comunes de diversos niveles educativos), nos interesa recuperar su trabajo y experiencias para identificar tareas, demandas y desafíos para pensar y revisar la formación docente inicial.

Tal como adelantamos, la experiencia focalizó en la construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial. En ésta, tanto los pictogramas como las historias sociales se utilizan con frecuencia ya que constituyen un apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de distintos contenidos, particularmente vinculados con las actividades de la vida diaria (AVD) y con las habilidades sociales (HS).

Los pictogramas son imágenes o dibujos sencillos que representan conductas, estados de ánimo, necesidades o hábitos, objetos, acciones, etc.¹ y que se utilizan como apoyo para la comprensión y la expresión de personas con necesidades complejas de comunicación. Según las funciones que asumen las imágenes en diferentes recursos o programas podemos hablar de pictogramas para elegir, para pedir, para anticipar, para armar comunicadores visuales, guías de secuencia de actividad o, en cómo es en nuestro caso, para construir historias sociales (Valdez, 2019). En todos los casos se trata de recursos primordiales que se utilizan dentro de las estrategias de la Comunicación Aumentativa Alternativa².

¹ En el sitio del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa se puede acceder a un banco de pictogramas amplio y gratuito: <http://www.arasaac.org/>

² Según la ASHA (American Speech and Hearing Association, 1991) la CAA se refiere a recursos (símbolos y dispositivos), estrategias y técnicas que ayudan a complementar o reemplazar al habla cuando esta está ausente, o sus alteraciones impiden a las personas satisfacer sus necesidades diarias de comunicación, en los diferentes contextos en que se desempeña. Los recursos de CAA, además de cumplir con la función de expresión del

Las historias sociales son guiones que narran con pictogramas o dibujos sencillos situaciones que suceden y/o van a suceder, por lo que se constituyen en facilitadores para la enseñanza de contenidos que, desde nuestra perspectiva, forman parte de lo social. Estos contenidos (AVD, HS) suelen estar presentes en las planificaciones de los y las docentes y en los pocos documentos curriculares pensados para la educación de personas con discapacidad intelectual, por lo tanto, entendemos que los y las estudiantes en formación deben aprender a enseñarlos. A continuación, y antes de adentrarnos en la propuesta de enseñanza, ampliamos algunos conceptos clave que permiten comprender sus sentidos.

2. ¿Qué son las Actividades de la Vida Diaria y las Habilidades Sociales?

Tanto las AVD como las HS son contenidos que ocupan un lugar central en la educación especial y que, como adelantamos, pueden enseñarse a partir de la construcción y uso de historias sociales.

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

Se caracterizan por ser universales, estar ligadas a la supervivencia y condición humana, a las necesidades básicas, estar dirigidas a uno mismo y suponen un mínimo esfuerzo cognitivo, automatizándose su ejecución, con el fin de lograr la independencia personal (Romero Ayuso, 2007, p. 5).

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

Por su parte, las AIVD suponen mayor complejidad cognitiva, están ligadas a aspectos culturales de la sociedad, constituyen un medio para obtener o realizar otra acción e implican la interacción con el contexto. Ejemplos de las AIVD son hablar por teléfono, comunicarse con otra persona y ser comprendido, utilizar el

lenguaje, sirven como apoyo para la comprensión lo que va a permitir la decodificación de la palabra y la futura construcción del lenguaje.

transporte, realizar compras, lavar la ropa, manejar dinero, conocer y poder utilizar procedimientos de seguridad, responder ante emergencias, entre otras. Por lo tanto, requieren del reconocimiento de otras personas e involucran generalmente habilidades sociales.

Las Habilidades Sociales son conductas observables, necesarias para la interacción social, por lo que entra en juego la relación con otras personas. Tener competencia social implica poner en marcha las HS necesarias adecuadas a las conductas esperadas ante determinadas situaciones. Según García Ramos (2011) abarcan:

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

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

3.Las historias sociales y la enseñanza de las ciencias sociales en educación especial

Al inicio del artículo señalamos que la experiencia de formación docente que compartimos focalizó en la construcción y uso de las historias sociales para la enseñanza de las ciencias sociales en la modalidad de educación especial. Desde la perspectiva que asumimos en la formación docente inicial en ciencias sociales, existe un vínculo muy estrecho entre las historias sociales y la enseñanza de lo social. El clásico texto de Carol Gray define a las historias sociales como: “un cuento corto ajustado a un formato y directrices específicas que se utilizan para describir:

personas, eventos sociales, situaciones y destrezas” (Gray, 1995:4). Se trata de una secuencia que define situaciones sociales y claves contextuales, describe convenciones y rutinas, analiza y explica emociones y sentimientos de otras personas en interacciones sociales (Ministerio de Educación de Santa Cruz, 2009). Suelen detallar los momentos o pasos de esa situación de manera de favorecer su comprensión y anticiparla. En general, para su confección se utilizan pictogramas conocidos y utilizados por los y las estudiantes y se sugiere que ellos y ellas participen en su elaboración.

Ahora bien, cuando se trata de dibujar muchos y muchas de nosotras manifestamos no saber hacerlo. Sin embargo, las ideas fundantes del pensamiento visual³ consideran que el dibujo es un instrumento de comunicación universal y que no es necesario saber dibujar, sino que es suficiente con que los dibujos sean sencillos, claros y comprensibles. En ese sentido, en las historias sociales no interesa la belleza del dibujo o la mirada artística, sino la utilidad.

A continuación, compartimos un ejemplo de una historia social construida por una de las autoras en el marco de su trabajo como maestra de apoyo a la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual en cuarto grado de una escuela primaria de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, Argentina. La situación que motivó la construcción de esta historia social se relaciona con la necesidad de anticipar lo que sucedería en el marco de un evento escolar en torno a la promesa a la bandera.

³ Dan Roam (2017) sostiene que el pensamiento visual significa aprovechar la capacidad innata para descubrir ideas que de otro modo serían invisibles, desarrollarlas rápida e intuitivamente y luego compartirlas con otras personas de manera que puedan entenderlas de forma inmediata.



Figura 1. Historia Social para la promesa a la bandera, escuela primaria de Argentina. Autora: Especialista Mariela Diep.

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

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

a.- **Determinar el tema.** En toda historia social se debe definir el eje de la misma. Tal como mencionamos éstas suelen escribirse para comprender o dar respuesta a situaciones que resultan o pueden resultar incómodas, confusas, inquietantes, inesperadas. Además, pueden versar sobre temáticas actuales, pasadas o futuras. Es por ello que los temas de las historias sociales se relacionarán necesariamente con los intereses, necesidades y contextos de sus destinatarias y destinatarios. Por

lo tanto, decidir construir una historia social supone siempre considerar a las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho capaces de elegir, de desear y de decidir por sí mismas.

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

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

Otro punto relevante en este eje es considerar los tipos de oraciones que se incluirán. Éstas suelen combinar hasta cuatro tipos de oraciones con finalidades diversas: descriptivas, directivas, de perspectiva y de control. En la caracterización de cada una de estas oraciones incluiremos ejemplos extraídos de las historias sociales construidas por nuestras y nuestros estudiantes. Las oraciones descriptivas describen la acción, quiénes están involucrados, qué están haciendo y por qué, por ejemplo, “en el recreo juego con otros a la pelota”. Las oraciones de perspectiva resultan centrales dado que dan cuenta de los estados internos de las personas describiendo y explicando emociones, sentimientos o reacciones de otras ante ciertas situaciones, por ejemplo, “Martín sabe que ir al baño es privado”. Las oraciones de control describen, a modo de recordatorio, lo que la persona tiene que hacer en determinada situación, o bien, cómo entenderla. Por ello suelen ser incorporadas por la propia persona ya que se trata de oraciones que les permiten identificar estrategias útiles, recordar información importante, no perder la calma, etc. En las historias sociales elaboradas en nuestras clases no hay ejemplos de este tipo de oración, quizás porque fueron construidas utilizando situaciones ficcionadas que no permitieron la interacción con sus destinatarios y destinatarias. Tomamos entonces un ejemplo de Gray (1997: 8): “la fila del almuerzo, como las tortugas, son muy lentas. A veces avanzan y a veces, retroceden”. Por último, las oraciones directivas son afirmaciones que detallan lo que se espera que la persona haga ante

determinada situación. La cantidad de este tipo de oraciones, como así también la forma en que se escriben, debe considerarse cuidadosamente. Especialmente porque si pretendemos fomentar la autonomía de los y las estudiantes con discapacidad intelectual sería contradictorio construir una historia social plagada de oraciones directivas. Pero paradójicamente, en muchas ocasiones el “qué hacer” en las situaciones sociales es justamente lo que buscamos trabajar con nuestros y nuestras estudiantes mediante las historias sociales. Una alternativa para incluirlas es escribirlas a modo de sugerencia o presentando diversas opciones ante las cuales la persona pueda elegir. Además, es importante atender a la forma en que se escriben ya que si se entienden de manera literal pueden frustrar al o a la estudiante o limitar su posibilidad de actuar en ese contexto social. Un grupo de estudiantes incluyó en su historia social esta oración directiva: “cuando me encuentro con alguien, converso, escucho y presto atención”. Esta oración dirigida justamente a un estudiante con dificultades para escuchar y atender a los relatos ajenos podría matizarse incluyendo “*intento* escuchar y prestar atención”.

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

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

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

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

4.La experiencia de formación docente inicial

En la experiencia que retomamos en este escrito conversamos con los y las estudiantes sobre todo lo desarrollado hasta el momento de modo de clarificar el sentido de esta instancia de formación y presentar sus conceptos centrales. Además, circulamos una caja de recursos de una de las autoras que nos permitió mostrar algunos pictogramas, comentar situaciones reales en las cuales habían sido utilizados, practicar su uso en situaciones ficcionadas y clarificar muchas preguntas. Luego profundizamos en las historias sociales y en cómo éstas pueden utilizarse para enseñar ciencias sociales en la escuela. Para ello retomamos como ejemplo la historia social que adjuntamos más arriba.

Para avanzar en el diseño y puesta en juego de las historias sociales trabajamos en pequeños grupos con casos ficcionados de situaciones que suelen suceder en las escuelas comunes y que tienen como protagonistas a estudiantes con discapacidad intelectual. La consigna solicitaba discutir y acordar, en relación al caso leído, qué podrían enseñar, para qué y cómo a partir de la creación y uso de una historia social. Invitamos a los y las estudiantes a retomar documentos curriculares, marcos teóricos propios de la didáctica de las ciencias sociales y de la educación especial trabajados con anterioridad. De esta manera, cada grupo inició su trabajo y fue construyendo la historia social en un afiche que luego fue compartido al grupo total.

A continuación, retomamos uno de los casos presentados y el trabajo que dos grupos de estudiantes realizaron en torno al mismo.

Situación N° 2:

B. Asiste a primer grado de escuela primaria con acompañamiento de MAI (Maestra de Apoyo a la Inclusión) pública y privada. El grupo está compuesto por 15 estudiantes.

B. inició primer grado usando pañales, alrededor de los dos meses de clases comenzó a controlar esfínteres. Solicita ir al baño a través de gestos, tocándose los genitales o en algunas oportunidades utiliza el pictograma de baño. Cuando llega al baño pide ayuda para bajarse los pantalones, hace pis e intenta salir corriendo del baño, por lo que la MAI está acompañando y apoyando este aprendizaje, sobre todo con la secuenciación de las praxias de acción.

B se comunica a través de gestos, algunas señas de LSA (Lengua de señas Argentina), señalando y emitiendo vocalizaciones y diciendo algunas palabras como: mamá, papá, Ñi (abuelo), Añi (abuela), agua, más, auto, no, gracias.

Utiliza el llanto para manifestar desagrado o situaciones que no entiende, como por ejemplo: que “no puede seguir jugando con burbujas”.

Tiene intencionalidad comunicativa, cuando desea algo toma al adulto de la mano para guiarlo hacia donde está lo que quiere.

Las imágenes que siguen son las producciones de las historias sociales de dos grupos de estudiantes que trabajaron con este caso.

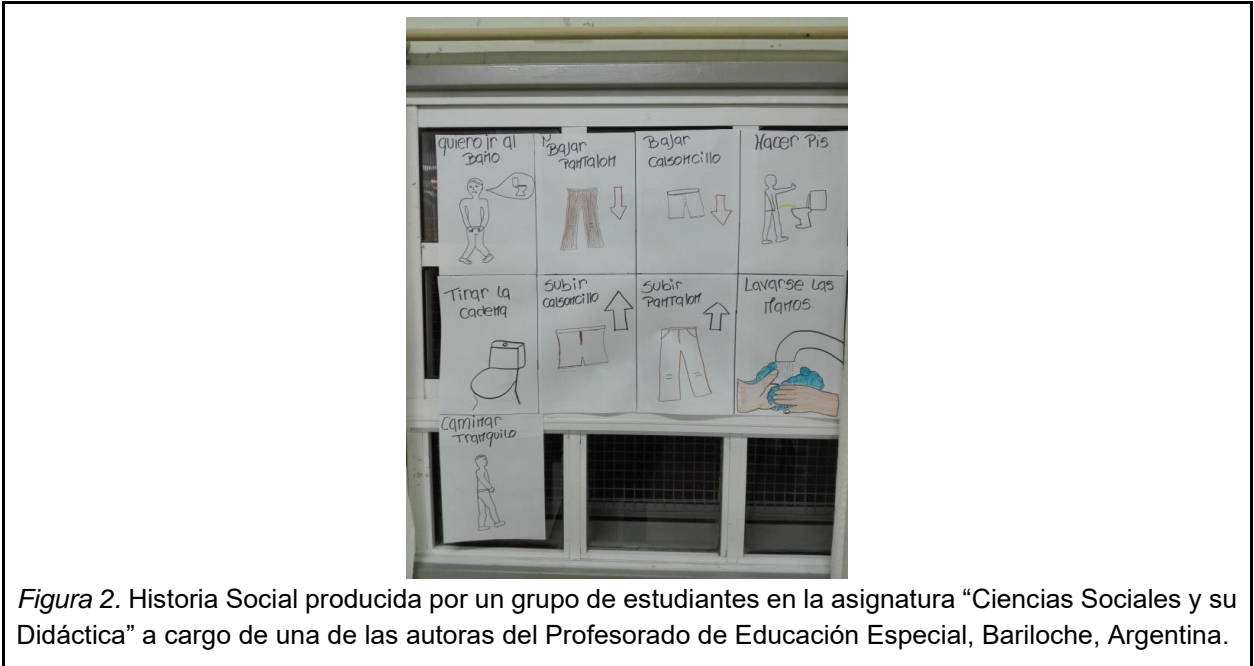


Figura 2. Historia Social producida por un grupo de estudiantes en la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica” a cargo de una de las autoras del Profesorado de Educación Especial, Bariloche, Argentina.

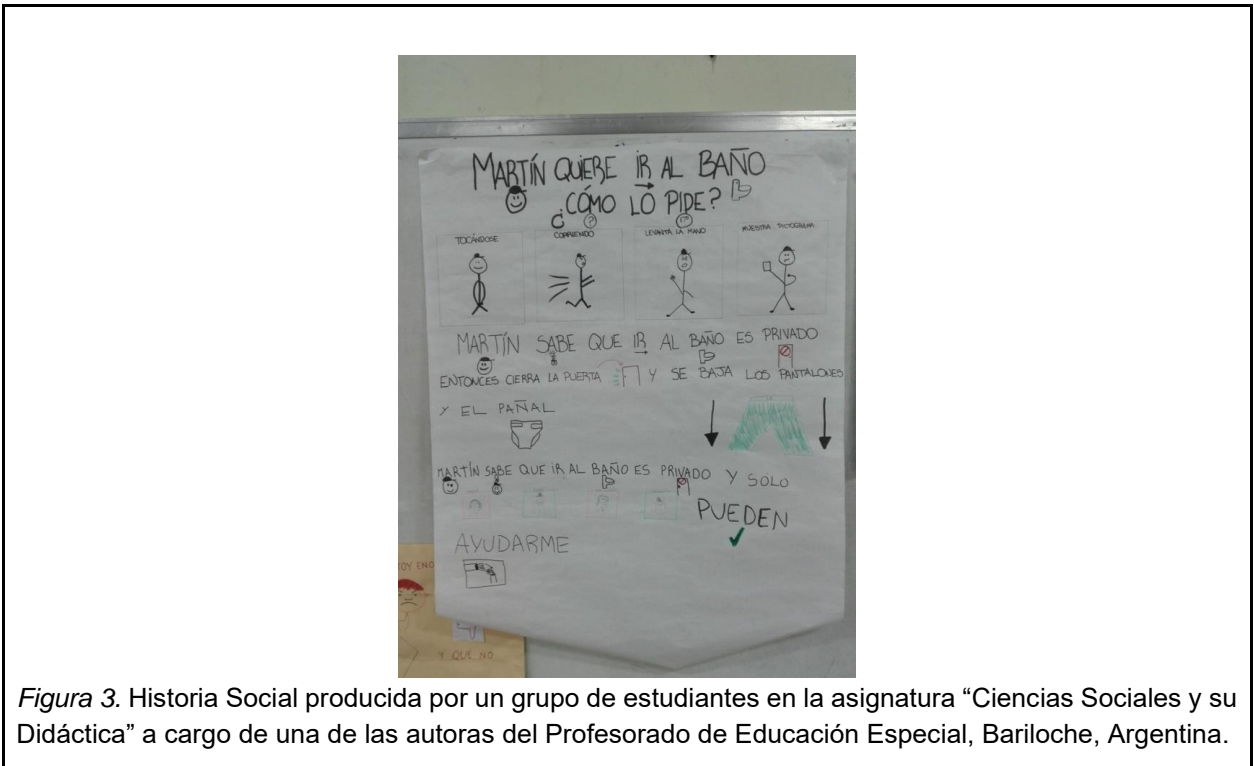


Figura 3. Historia Social producida por un grupo de estudiantes en la asignatura “Ciencias Sociales y su Didáctica” a cargo de una de las autoras del Profesorado de Educación Especial, Bariloche, Argentina.

Durante la socialización de las producciones solicitamos a los grupos que compartieran no sólo la historia social plasmada en el afiche sino también sus dudas, acuerdos y desacuerdos. Además, debían comentar cómo imaginaron que sería el uso de esa historia social con ese estudiante. Por su parte, los otros grupos debían dar su opinión sobre la historia social, señalar aspectos positivos y aportar o indicar cambios e inclusiones para mejorar la historia social construida. En esta instancia aprovechamos para profundizar y clarificar algunos aspectos relevantes a la hora de enseñar mediante el uso de las historias sociales:

- La importancia de que el, o la docente defina los propósitos, objetivos, contenidos y metodología en relación a las situaciones de enseñanza en las cuales se pondrá en juego la historia social. Utilizamos esta instancia para profundizar en algunas distinciones didácticas entre propósitos y objetivos, en el uso de los documentos curriculares, en la importancia de secuenciar diversas actividades en función de nuestras y nuestros estudiantes y especialmente, en la relevancia de la fundamentación de las decisiones que tomamos como docentes.
- La necesidad de realizar un trabajo previo con el o la estudiante con discapacidad intelectual respecto del uso, conocimiento y manejo de los pictogramas a incluir en la historia social. Este trabajo es el que permite garantizar su involucramiento y la adecuación de la propuesta educativa respecto de sus conocimientos, necesidades, deseos y posibilidades. Sólo uno de los grupos especificó que daban por sentado que, previo a la construcción de la historia social, se habría realizado un trabajo con el estudiante en relación a los pictogramas que se incluirían en ella y sus sentidos. El otro grupo no había considerado este aspecto por lo que fue interesante volver a mencionarlo.
- El valor de chequear que lo construido sea realmente una historia social, es decir, que se trate de una historia, un cuento, una narración que involucre situaciones sociales que suceden o van a suceder y respecto de las cuales es necesario trabajar. En relación a lo anterior, la producción del segundo grupo (*Figura 3*) resulta más pertinente.
- La consideración de las sugerencias para construir historias sociales respecto del texto que se incluye, de las oraciones y sus tipos, de los y las protagonistas de esas situaciones, entre otras características. En las producciones analizadas se puso en evidencia el predominio de oraciones directivas. Aprovechamos esto para conversar sobre la importancia de trabajar la autodeterminación de las y los estudiantes con discapacidad intelectual, aspecto que puede potenciarse mediante la inclusión de oraciones de perspectiva y de control, como así también de la participación

del sujeto en la construcción de la historia social. Por otra parte, notamos que una de las producciones colocaba como protagonista central al destinatario de la misma (Martín, según el grupo de estudiantes). Esto fue destacado como positivo dado que favorece el involucramiento y la participación del sujeto y da cuenta también de que las historias sociales no pueden ser universales, sino que deben ser construidas atendiendo a situaciones, contextos y sujetos particulares.

- La centralidad de atender a las sugerencias relacionadas con directrices aplicadas a la escritura para personas con discapacidad intelectual, lectura fácil⁴, tipo de letra, tamaño, márgenes en el texto, interlineado, claridad de las imágenes, etc. En este sentido la producción del primer grupo (*Figura 2*) tiene un tamaño de letra adecuada, el texto se encuentra bien diferenciado de la imagen y en el plano gráfico cada indicación o paso se diseñó secuencialmente lo que favorece la comprensión y la ejecución. Mientras que en la producción del segundo grupo 2 (*Figura 2*) los dibujos y los textos se encuentran contaminados, es decir, que no hay una adecuada claridad y separación entre ellos. Aprovechamos lo anterior para profundizar en algunas sugerencias que permiten favorecer la comprensión, como, por ejemplo, que los dibujos y las oraciones se diferencien, que se amplíe el interlineado ya que es necesario dejar un espacio considerable entre cada acción, que se ordene cada ítem o temática, es decir, pensar cuál sería el mejor diseño. Por ejemplo, para el caso analizado un posible diseño sería:
Pedido para ir al baño - Espacio privado - personas que pueden ayudarme.

En síntesis, este momento de socialización permitió volver y profundizar sobre lo trabajado al inicio de la propuesta. Además, el intercambio que se fue generando con los primeros grupos permitió que esta instancia se fuera transformando en una instancia de autoevaluación de las producciones de los demás grupos, los cuales al momento de presentar sus historias sociales lo hacían corrigiendo sus producciones, destacando sus aciertos y errores y proponiendo incorporaciones que podrían mejorar sus historias sociales.

⁴ La lectura fácil es una forma de favorecer la accesibilidad cognitiva, es decir, que la información sea más fácil de entender. La lectura fácil beneficia a todas las personas, pero especialmente a colectivos como las personas con discapacidad intelectual, personas mayores con deterioro cognitivo y otras personas con dificultades de comprensión (Asociación Lectura Fácil; Down España, 2012).

5. Repensar la formación docente en educación especial para favorecer la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad intelectual

La experiencia que compartimos fue valorada positivamente por nuestras y nuestros estudiantes en la evaluación de cierre de la asignatura porque, retomando sus palabras, “aportó muchas herramientas para mi futuro rol docente y las propuestas que podré formular”, “podimos relacionar lo que venimos trabajando con la discapacidad y la enseñanza”, “podimos ver cómo armar la historia a partir de los pictogramas y fue muy interesante porque nos ayuda a nuestra formación”. Estas valoraciones coinciden en gran medida con las intenciones que tuvimos y tenemos como docentes formadoras de docentes que trabajarán en educación especial en el marco de un contexto inclusivo.

Desde nuestro rol consideramos que es imprescindible repensar la formación de estos docentes, especialmente desde las didácticas específicas, ya que el trabajo que realizan es variable en función de los contextos y de los sujetos con quienes se relacionan. En Argentina, la educación especial es una modalidad que transversaliza todos los niveles educativos y esto otorga a la práctica docente un carácter complejo, variable y con características particulares (Copolechio Morand, Palacios, Solanes, Biotti y Montti, 2016). Hoy en día, en el marco de la inclusión educativa, las y los profesores de educación especial pueden trabajar acompañando estudiantes con discapacidad en las escuelas “comunes” en todos los niveles educativos, pero también pueden trabajar en las escuelas especiales. Por lo tanto, para enriquecer la formación docente en educación especial debemos considerar los contextos de trabajo (escuelas especiales y escuelas comunes de cualquier nivel en el caso del trabajo dentro del sistema educativo), con quiénes trabajarán (otros colegas, equipos de apoyo a la inclusión, profesionales del campo de la salud, familias, etc.), qué deberán realizar (según las normativas vigentes y también las prácticas en las diversas instituciones) y con qué estudiantes se vincularán (qué intereses y necesidades tienen, cuáles son sus posibilidades y no sólo sus limitaciones). Esto nos llevará a repensar las propuestas de enseñanza en el marco de la formación docente y a profundizar en aspectos pedagógicos y didácticos usualmente relegados en la historia de los planes de estudio en educación especial (Sipes, 2011; Dubrovsky, 2005). En el caso de las didácticas específicas, y particularmente, de la didáctica de las ciencias sociales, entendemos que es necesario asumir una posición que favorezca una formación que articule aspectos generales de la didáctica de las ciencias sociales con una formación específica en educación especial. La formación general supone brindar una formación similar a la que reciben quienes se forman como docentes para nivel inicial, primario y secundario en relación a aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos propios de las ciencias sociales. Y la formación específica implica

reconocer la diversidad de contextos de trabajo, la complejidad del trabajo docente y las particularidades de los sujetos de la educación especial, siempre desde una perspectiva que los valore y los posicione como sujetos con posibilidades de aprender, elegir, desear, actuar y participar en las realidades sociales en las cuales se encuentran inmersos.

6. Referencias bibliográficas:

- Borsani, M. J. (2019). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Coincaud, C. & Díaz, G. (2012). Hacia una educación inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista Ruedes*. 2 (3), 18-39.
- Copolechio Morand, M., Palacios, A., Solanes, G., Biotti, C. & Montti, J. (2016). La reconfiguración de las prácticas de los profesores de educación especial de Río Negro. Análisis de la Resolución 3438/2011 sobre lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo. *V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación (IICE)*, 793-800. ISBN 978-987-4019-47-9. Disponible en: <http://jornadasinvestigadoresenformacion.filo.uba.ar/content/ponencias-0>
- Down España. (2012). *Lectura fácil. Puerta de acceso a la información, el conocimiento y la cultura*. Barcelona: Zinc soluciones creativas.
- Dubrovsky, S. (2005). Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. s/d.
- García Ramos, M. (2011). *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Barcelona: Editorial Eduinnova.
- Gray, C. (1995). Historias Sociales y Conversaciones en forma de Historieta para estudiantes con Síndrome de Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento. En Schopler, E., Gary B., y Linda J. (eds.) *Asperger Syndrome or High-Functioning Autism*. Traducción de Marcelo Dantur y revisión de Ana González Carvajal.
- Ministerio de Educación de Santa Cruz, Argentina (2009). *Aportes Curriculares y Metodológicos necesarios para el abordaje de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista*.
- Moruno, P. (2006). Definición y clasificación de las actividades de la vida diaria. En Moruno y Romero (eds.) *Actividades de la vida diaria*. Masson: Barcelona.
- Roam, D. (2017). *Tu mundo en una servilleta*. Barcelona: Grupo Planeta.

- Romero Ayuso, D. M. (2007). Actividades de la vida diaria. *Anales de Psicología*, Vol. 23, N°2 (diciembre), 264-271.
- Sipes, M. (2011). Formar docentes de educación especial. *Revista del IIICE*, N° 30, 33-46.
- Siede, I. (2014) Enseñar ciencias sociales en el primer ciclo en la escuela primaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Valdez, D. (2019). *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Sobre los autores:

Mg. Marina Copolechio Morand

Magister en Ciencias Sociales y Humanidades. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Licenciada en Ciencia Política. Profesora interina en el Instituto Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Profesora interina en la Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche. Desarrolló y desarrolla investigaciones en el campo de la formación docente, la educación especial y las Ciencias Sociales. En la actualidad dirige un proyecto de investigación en torno a la enseñanza de las didácticas específicas en la Modalidad Educación Especial, primer ciclo del Nivel Primario, San Carlos de Bariloche: Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales. Es autora y coautora de diversas publicaciones vinculadas con la investigación educativa, la formación docente, la educación especial, las ciencias sociales y la perspectiva de género.

Mariela Adriana Diep

Profesora de Educación Especial con orientación en discapacidad mental. Especialista en CAA (comunicación aumentativa alternativa) y TA (tecnología asistida). Profesora interina del campo de la práctica en el Instituto Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. Desarrolla investigaciones en el campo de la educación especial. En la actualidad forma parte de un proyecto de investigación en torno a la enseñanza de las didácticas específicas en la Modalidad Educación Especial, primer ciclo del Nivel Primario, San Carlos de Bariloche: Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales. Ha dictado y dicta cursos de formación docente relacionados con SAAC (sistemas aumentativos alternativos de comunicación), prácticas de enseñanza situada en Educación Especial y equipos de co-formación (en espacios de residencia pedagógica)