

UNIVERSIDAD DE FLORES.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS
SOCIALES.
LIC. PSICOPEDAGOGÍA



Rector Emérito: Dr Roberto Kertész

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana de la facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Director de la carrera de Psicología: Mgter. Marcelo Godoy

Directora de la carrera de Psicopedagogía: Laura Weisman.

Tutor de contenido: Lic. Liliana Analía Volando.

Asesor y tutor metodológico: Lic. Joaquín Ungaretti / Lic. Edgardo Etchezahar

Autor del informe: Guido Belén.

Legajo: 11910.

Experiencia docente en relación a la educación inclusiva, de la escuela primaria pública N° 5, Santa Teresita, Partido de la Costa.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Marzo de 2016.

Índice

Marco Teórico.....	5
Diferencia entre escuela especial, integración e inclusión.....	9
Inclusión educativa: objetivos de escuela inclusiva.....	11
Normativa escolar.....	12
Actitud docente frente a la inclusión educativa.....	13
Currículo y contrato educacional.....	18
Antecedentes.....	19
Problema de Investigación.....	22
Objetivos.....	23
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.....	23
Método.....	23
Diseño.....	23
Participantes.....	23
Técnica de recolección de datos.....	24
Procedimiento.....	25
Resultados.....	25
Conformación de la muestra según las variables encuestadas.....	25
Discusión y Conclusiones.....	34
Limitaciones.....	43
Recomendaciones.....	43
Referencias.....	44
Anexos.....	48

Introducción:

El siguiente trabajo está basado en la educación inclusiva. Y si la misma es posible de llevar a cabo en la escuela tradicional, con lo que esto conlleva pensar en la formación docente, la sociedad en la que está inmersa la escuela y los actores que la componen. Sin dejar de lado todos aquellos cambios que se producen en el ámbito educacional año tras año. Son varias las investigaciones llevadas a cabo sobre la educación inclusiva y la factibilidad de la misma, tomando en cuenta las sociedades, los alumnos y padres de las nuevas generaciones. Otras investigaciones hablan de la necesidad de tener una escuela sin exclusiones para lo cual es necesario contar con políticas inclusivas, culturas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Pero ninguna investigación se generó a partir de los actores principales de la historia de la educación y sin los cuales ninguna práctica se podría llevar a cabo, quienes son los pilares fundamentales de esta historia y sobre quienes, muchas veces, recaen muchas responsabilidades. Quienes se deben adaptar a los cambios y aceptar los retos que se les propone, ellos son los docentes. Este trabajo propone conocer si es posible pensar en una escuela puramente inclusiva, una escuela en la cual todos sean iguales, en la que no exista la exclusión ni la diferencia de sexo, género, raza, religión. Una escuela en donde los alumnos integrados dejen de serlo para pasar a formar parte de su grupo de pares. Y qué mejor que los docentes que lidian con este tema a diario, para compartir experiencias y emociones encontradas en cuanto a este proyecto, que por el momento es más teórico que práctico. Si bien hay muchísimos autores que definen la inclusión y la escuela inclusiva debemos tener en cuenta que la inclusión no solo significa el acceso del alumno con discapacidad a la institución educativa, sino que va más allá. Es la escuela pública la que debe hacer un cambio y junto con ella todos sus actores y sus miembros. La definición que aporta la UNESCO (2008) sobre escuela inclusiva es, la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos grupos de alumnos considerados en riesgo de marginalización, exclusión o de tener un bajo rendimiento. Este término busca distanciarse de las explicaciones de fracaso escolar basadas en las características de niños individuales y sus familias, y concentrarse más bien en el análisis de las barreras que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje, tal como han sido experimentadas por los estudiantes dentro del sistema educativo (Booth&Ainscow, 2002). La noción de barreras es lo que hace pensar que la

falta de recursos, o de formación apropiada, la existencia de un currículo restrictivo o de métodos de enseñanza transmitivos, pueden limitar la presencia, participación y el aprendizaje de ciertos alumnos vulnerables (Hargreaves, 1999)

La inclusión significa ponerle fin al uso de etiquetas, de la educación especial y de las aulas especiales. Hay que incluir a todos los niños y no solo integrarlos a la clase, lo cual supone que ya estaba excluido antes de entrar al aula. Para que esto sea posible es muy importante el compromiso de todo el personal de la escuela, y el apoyo mutuo entre los docentes, el personal directivo y la familia. Es necesario que la comunidad participe de este cambio, y el cambio también significa la formación profesional de los docentes. Si bien las leyes están, y la teoría aporta muchísima información valiosa de cómo trabajar la inclusión, ya sea a nivel profesional, a nivel institucional, como a nivel sociedad y comunidad, en la realidad y a la hora de ver la conformación de una escuela, es difícil divisar a donde esta tanta teoría y si la misma es posible de llevar a cabo. Debemos pensar en la escuela inclusiva como aquella institución que brinda educación de calidad a todos sus alumnos, manteniendo la idea de que todos los niños deben aprender siempre que sea posible, dentro del marco de enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales. Educando a todos dentro de un único y mismo sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados a sus necesidades, apoyo y ayuda. La idea a futuro es que la escuela común brinde una educación general en donde no se necesite requisitos específicos para ingresar a la misma, en donde todos los niños de la comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales. En donde el currículo sea abierto y flexible.

Por consiguiente este trabajo propone evaluar si es posible lograr inclusión educativa, en la escuela de hoy, partiendo de la mirada docente, como uno de los actores principales, y formadores de conocimiento. En este caso se encuestará a todos los docentes de la escuela primaria EGB N°5 el Tuyú, de Santa Teresita. Partido de la Costa, contando al personal directivo y administrativo, a los docentes de las áreas especiales de música, inglés y educación física, así como también a las maestras integradoras que trabajan en la institución. A su vez, este trabajo pretende conocer no solo si es posible alcanzar los objetivos de una escuela inclusiva, en donde el estado Nacional provea equidad y calidad educativa. En donde se brinde acompañamiento pedagógico a escuelas. Sino también conocer si las docentes cuentan con la

formación, condiciones de trabajo, estrategias didácticas y adecuación a las necesidades particulares de cada alumno. Para poder apostar y formar una escuela sin exclusiones. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario autoadministrable que se les tomó a los docentes dentro del horario escolar. Del mismo participaron un total de 32 docentes.

Marco Teórico:

Si bien la educación siempre fue una herramienta poderosa que sirvió sin duda para avanzar hacia sociedades mejores, hoy en día se encuentra en una encrucijada entre la exclusión y la inclusión de alumnos. Incluso hace años se piensa en una educación inclusiva, para alumnos discapacitados o con necesidades educativas especiales, hoy ese panorama se amplía pensando en una educación de calidad para todos, aprovechando al máximo el aprendizaje y capacidades de cada alumno. Como señala López Melero (2004), la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización y por ello conlleva respeto, participación y convivencia. Se deben cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes.

En 1990 se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, generando la Declaración Mundial sobre educación para todos-1990 “Satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien, Tailandia. En su art 2 expresa: “Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades, las cuales debemos aprovechar con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia”. La conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, celebrada en Salamanca, España. En la cual se reafirma el compromiso con la Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respalda el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos. Esta declaración, proclama que: “...todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de

alcanzar y mantener, un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” Hay un camino que se está construyendo y como ideal final propone pasar de la integración a la inclusión. En 1994, en Salamanca, España, los países miembros de las Naciones Unidas producen el documento conocido como Declaración de Salamanca, en la cual se expresaba lo siguiente: “...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas”, (UNESCO, 1994) lo que quiere decir una escuela para todos. Y en primer lugar es necesaria la integración para que el cambio sea gradual y la inclusión educativa avance positivamente. Por consiguiente lo que se quiere lograr es una escuela inclusiva que según el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Consejo federal de Cultura y Educación, Serie A, N° 19): “Se generaliza la idea de que todos los niños deben aprender siempre que sea posible, en el marco de la enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales. La inclusividad está sustentada fundamentalmente en una escuela de alta calidad educativa”. En otras palabras, la UNESCO. (1994) Plantea un marco de acción ideal que se debe contemplar en el plano nacional. Al momento de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales, la política se basa en el principio de integración y participación, con el objetivo de conseguir una educación para todos. A su vez se deben adoptar medidas legislativas paralelas y complementarias en sanidad, bienestar social, formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación. Las políticas educativas deberían tener en cuenta las diferencias individuales en situaciones con niños sordos y la importancia de la lengua de signos como su único medio de comunicación, al igual que los niños ciegos. Por lo que se debe fomentar la creación de escuelas integradoras, derribando obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias y organizar una estructura administrativa común. Debería haber una flexibilidad en los programas de estudios siendo los programas los

que se adapten a los niños y no al revés, dándoles a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquellos que lo requieran. Uno de los puntos también importantes dentro de este marco de acción que presenta la UNESCO, es la formación del personal docente, la preparación adecuada a través de guías, seminarios y capacitación a los profesionales, como factor clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. La capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que permite adquirir competencias adicionales, deberá impartirse normalmente en forma paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad. Y por último el compromiso político, ya que la creación de escuelas integradoras requiere ciertos recursos como, asignar servicios de apoyo para la formación docente, la puesta en común de los recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales y financieros de los distintos servicios ministeriales como educación, salud, bienestar social, trabajo, etc.

Si hacemos un breve recorrido por la historia de la educación pública en Argentina desde 1870 tuvo lugar la construcción y el desarrollo de un sistema educativo nacional, con la aparición de la ley 1420 de educación común, que se decretó en el año 1884, de educación obligatoria, gratuita y laica. En ella y en la legislación subsiguiente se hizo evidente la filosofía educativa de esta elite oligárquica: todos debían ser socializados de la misma forma, sin importar sus orígenes nacionales, la clase social o la religión, y esta forma de escolaridad fue considerada un terreno neutro, universal, que abrazaría por igual a todos los habitantes. Así concebido, el sistema escolar público se convirtió en una maquina formidable de asimilación de la población provincial e inmigrante. La extensión de la escuela primaria y la introducción de una formación docente centralizada fueron los medios por los cuales estas masas heterogéneas se integraron a la sociedad Argentina (Tedesco, 2004). Sin embargo, las formas de inclusión social, conllevan también exclusiones, para convertirse en sujetos nacionales, los inmigrantes debían abandonar su lengua, sus costumbres, sus héroes y sus formas de vestirse y relacionarse.

En el año 2006 se sanciona la ley N° 26.206 de Educación Nacional. En ella se plantean los fines y objetivos de la política educativa, abarcando en la misma la igualdad de oportunidades y posibilidades, la educación integral, brindando una formación ciudadana comprometida con valores éticos, fortaleciendo la identidad nacional. En el artículo 11 se establece: “Garantizar

la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”. Así mismo en el artículo 26 establece: “La educación primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los niños/as a partir de los seis (6) años de edad, proporcionando una formación integral, básica y común”. (Ley N° 26206, 2006)

El significado del término, “Educación Inclusiva” o “Inclusión Educativa” aun en nuestro país sigue prestando confusión. En algunos países, se piensa la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos. (UNESCO, 2005). La Inclusión abarca un concepto más amplio que la integración. Para que la inclusión sea posible se necesita que el cambio sea progresivo y se genere una adaptación del sistema educativo, para lograr que todos tengan sus necesidades satisfechas. La educación inclusiva es un proceso que permite responder a las diferentes necesidades de los alumnos, presentando una participación en el aprendizaje con el fin de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Esto conlleva un cambio y modificación de los contenidos, enfoques y estructuras, teniendo como objetivo final educar respondiendo a la diversidad de los estudiantes. Es primordial que los maestros y estudiantes estén cómodos ante la diversidad y que no la perciban como un problema, sino como un desafío para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005). Ahora bien, si la educación aspira a lograr la inclusión educativa, el comienzo del cambio surge con la integración educativa, a partir de la reforma educativa que afecta a la educación especial en 1994, donde el propósito de la integración educativa, como programa de gobierno es el cambio conceptual de niños con déficit por niños con necesidades educativas especiales (NEE). La definición de NEE señala:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas

dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.(Cúpich, 2012)

Según la Organización Mundial de la Salud (1999), el concepto de Necesidades educativas Especiales implica, que cualquier alumno o alumna que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. Hasta hace relativamente poco solo los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de ayuda y recursos especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizaje o adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayuda. El concepto de Necesidades Educativas Especiales afecta a un número mayor de alumnos que aquellos que presentan discapacidad, ya que existe un colectivo más amplio de alumnos que necesiten de ayudas especiales para superar sus dificultades de aprendizaje y favorecer sus capacidades.

Diferencia entre escuela especial, integración e inclusión:

Filidoro (2003) señala que, la mayoría de los países de América, describen a la educación especial como un continuo de prestaciones educativas, las cuales pueden llevarse a cabo dentro de la escuela especial como de la escuela común, quedando el pasaje del alumno habilitado de la una a la otra según las necesidades educativas del mismo. Lo que la escuela no muestra es aquello que el discurso social le impone ocultar, la escuela recibe un producto clasificado por el saber médico, psiquiátrico, psicológico, niños que son separados en sensoriales, motores y mentales. Pareciera que cuando miramos una escuela común vemos niños, alumnos, estudiantes, pero cuando se mira una escuela especial se ven motores, leves, severos o moderados. Y son los mismos profesionales y docentes quienes se expresan de esta forma. Para aquellos niños no educables se creó la escuela especial, hasta que en los años 60 surge el termino de normalización, en el cual se pone de manifiesto que la relación de la personas con discapacidad con su entorno, era determinante para establecer el estilo de vida. Por lo tanto la escuela común se ve obligada a integrar a aquellos niños. Con todos estos cambios el diseño curricular se ve obligado a cambiar y a realizar adecuaciones para que los niños discapacitados accedan a la escuela. Se produce una segregación del alumno “integrado”.

La integración es el derecho que tienen las personas con discapacidad de participar de todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo siempre el apoyo que necesitan, ya sea en salud, empleo, ocio y cultura, reconociéndole los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa tiene como meta una educación igualitaria para todos. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que les asegure su futura integración y participación en la sociedad (Filidoro,2003) agrega también, que las prácticas de las escuelas inclusivas de hoy son ejemplo de una nueva forma de exclusión, ya que la escuela debe hacerse cargo de una demanda del discurso social. Una de estas formas de exclusión es el recurso de la maestra integradora, quien permanece junto al niño integrado toda la jornada escolar, por lo cual quien debería ocupar el lugar de mediador, termina demarcando con su presencia física, en los recreos y hasta a veces en el baño, una zona de exclusión. Otra de las practicas tiene que ver con el centro integrador, en el cual muchas veces las escuelas depositan la educación del niño en ellos, de esta manera la escuela terceriza la educación de sus alumnos con NEE. El grado de apoyo es otro de los recursos utilizados, en la que pasan la mayor parte del tiempo los alumnos de educación especial que cursan en escuela común, delimitando el espacio físico. Por consiguiente la integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996). Asimismo supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994).A la escuela, al igual que la sociedad se le es difícil ver a un alumno, un niño o un adulto con dificultades en la interacción con el medio, sino que han visto a un retardado, un deficiente o un inútil para la sociedad, y lo han visto así porque estas personas necesitaran siempre la ayuda de la sociedad y el apoyo de la misma. Un estudiante con discapacidad tiene necesidades especiales a las que el sistema educativo debe responder y es allí cuando aparecen expectativas y demandas del sujeto con su familia por un lado, y del docente y la institución educativa por otro, siendo las expectativas del docente aún más comprometidas en particular con su rol docente, el cumplimiento de su tarea, satisfacción con los resultados, logros y proyecciones en la tarea para con ese alumno en particular. (Filidoro, 2003)

De la educación integradora a la educación inclusiva hay un gran paso, la integración educativa de los alumnos con discapacidad inicia en diferentes países en los años 60, con el argumento principal del derecho de todos los niños a la educación. Recientemente surge un nuevo termino que es el de inclusión, y como dice Rosa Blanco (2008), un nuevo termino que surge y se comienza a utilizar sin cambiar las concepciones y significaciones previas, el termino inclusión se utiliza como un sinónimo del termino integración, cuando se trata de dos conceptos distintos. La integración está referida al grupo específico de personas con discapacidad dentro de la escuela común, el concepto de inclusión es más amplio porque está relacionado con la educación general y la escuela común, lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. Mientras que en la integración el énfasis esta puesto en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión se pone atención en la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que se reciba a todos los niños y tengan éxito en el aprendizaje.

Inclusión educativa: Objetivos de la escuela inclusiva:

Si bien hay muchísimos puntos importantes que trabajar a la hora de pensar en la inclusión dentro de una institución educativa, los autores Ainscow y Echeita (2010), hablan de cuatro elementos necesarios para aquellos que intentan examinar su definición funcional, ya sean, responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores en el contexto de su acción docente cotidiana. Los cuatro elementos son los siguientes:

- La inclusión es un proceso. Debe ser vista como una constante búsqueda de mejoras para el alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a su vez estudiarla intentando sacar partido de la misma.
- La inclusión busca la presencia, la participación y éxito de todos los estudiantes.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Siendo las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos a una educación inclusiva.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Hay ciertas condiciones que deben ser tenidas en cuenta en el momento de pensar en el aula y en la escuela, las mismas tienen como objetivos (Ainscow, 2001):

- Desarrollar relaciones auténticas: actitud positiva entre alumnos y docentes.
- Planificar para enseñar: anticipar estrategias, objetivos, contenidos, actividades, evaluaciones, tiempos y materiales necesarios para ese conjunto de alumnos.
- Adecuar estilos de enseñanza: utilizando un conjunto de usos, costumbres y modelos docentes a la hora de enseñar, dependiendo del alumno, el contexto, el curriculum y la intencionalidad didáctica.
- Generar vínculos pedagógicos colaborativos: entendidos como capacidad de los maestros para establecer relaciones profesionales dentro y fuera del aula.
- Reflexionar sobre la enseñanza: fortaleciendo la capacidad de cada maestro para reflexionar sobre su propia práctica profesional.

La inclusión implica crear, establecer, nutrir y sostener comunidades escolares que contemplen y contengan la diversidad, y que valoren las diferencias. Del mismo modo la inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con talento; las diferencias de raza, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una institución eficaz y un apoyo fuerte (Sánchez, 1996).

Normativa escolar:

La provincia, a través de la Dirección general de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa. (Art. 5. Ley 13.688 de Educación de la Provincia de Bs.As.) Como podemos notar y la ley lo indica, hay un campo que se está preparando y que quiere intentar lograr la inclusión para todos los habitantes. A su vez los deberes del docente están basados en el cumplimiento de sus funciones, en especial aquellas que participan en la educación integral de los alumnos, en la participación de la formación a lo largo de la carrera

profesional, de forma inicial y continuada. Y a su vez, la evaluación y la rendición de cuentas en las diferentes funciones que desempeñe. Todas las obligaciones, como a su vez derechos y deberes del personal docente se pueden encontrar en el estatuto (ley 10579), siempre que el mismo preste función en los establecimientos estatales que dependen de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Por lo tanto el docente al momento de hacerse cargo de su función, automáticamente contrae las obligaciones y adquiere los derechos que se establecen en el estatuto. Algunas de las obligaciones más importantes del personal docente son (ley 10579):

- Desempeñar digna, eficaz y responsablemente las funciones inherentes al cargo.
- Formar a los alumnos en las normas éticas y sociales con absoluta prescindencia partidaria y religiosa, en el amor y respeto a la patria y en el conocimiento y respeto a la constitución nacional y constitución provincial.
- Ampliar su cultura y su formación pedagógica, procurando su perfeccionamiento.

Actitud docente frente a la inclusión educativa:

Como expresamos anteriormente este trabajo se basa en la posición que toman los docentes frente a la inclusión educativa. El principal desafío que enfrentan los mismos es el de enseñar a aprender a una diversidad creciente de estudiantes. Esto requiere diseñar situaciones de aprendizaje accesible a todos, considerando los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los múltiples intereses y motivaciones de los estudiantes, la variedad de códigos de comunicación y las visiones y concepciones de las culturas de origen (Blanco, 2009). Por lo tanto, es prioritario que la formación proporcione a los docentes las competencias necesarias para dominar la lengua, conocer y comprender la cultura de origen de los estudiantes y ser capaces de incorporar la dimensión intercultural en el currículo y los métodos de enseñanza para hacer posible la relación pedagógica. (Smelkes, 2005). Si bien suena un poco utópico pensando en la educación actual de nuestro país, se trata de una tarea compleja a la hora de desarrollarla, se deben tener en cuenta muchos factores, el primordial sería cambiar el diseño del currículo y hacerlo menos complejo. Pero se debería comenzar por invertir más en la formación docente, otorgando condiciones adecuadas de trabajo y una constante formación y perfeccionamiento. Marchesi, Blanco y Hernandez (2014) son de opinión que, el desafío de los

docentes es prestar una educación de calidad a la diversidad del alumnado, todos los docentes deben contar con la titulación y formación requerida para su desempeño. Es importante también el desarrollo emocional de docentes y directivos, ya que enseñar a una diversidad creciente de estudiantes no es nada fácil y requiere de muchos recursos siendo una tarea más que exigente. Los profesores deben aprender a adaptar su enseñanza a la diversidad del alumnado, siendo una tarea difícil ya que deben reconocer los conocimientos iniciales de cada alumno y ayudarles a progresar a partir de ellos. Hay docentes que no se encuentran preparados para afrontar estos cambios, y no poseen la preparación necesaria. Por lo que es necesario reforzar la formación de todos los docentes, incentivando su dedicación y su esfuerzo, facilitando el intercambio profesional. Aunque no hay dudas que un docente comprometido con su trabajo, reflexivo de su práctica, ético, debe promover aprendizajes de calidad en sus alumnos, ser afectuoso y creativo con ellos. Aunque parezca sencillo esto en la práctica y en el día a día, no es nada fácil. El equipo docente debe ser innovador y creativo, encontrando formas interesantes y atractivas de enseñar y acercar a los estudiantes al conocimiento. Tanto los docentes como los estudiantes deben estar inmersos en un clima de solidaridad en el que todos estén construyendo un proyecto compartido. Este clima se sustenta en una interdependencia positiva que nace en un sentimiento de unión que les hace sentir que el éxito se logrará si se trabaja en equipo y no de manera individual. (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Es necesario contar con un nuevo perfil docente, ante la demanda de una escuela inclusiva, Para Florian, L & Negro Hawkins, K (2010), la pedagogía inclusiva se opone a las prácticas de una educación diseñada para las mayorías, con experiencias adicionales, diferentes o separadas específicamente para algunos, como consecuencia de la categorización de los estudiantes según sus capacidades y de la estigmatización de las diferencias. Por el contrario, concibe la diversidad entre los alumnos como el estado natural de las cosas y como una fortaleza para el aprendizaje más que como un problema, promoviendo que los profesores canalicen y ajusten lo que normalmente se dispone para la mayoría de manera tal que sea accesible para todos, ofreciendo en el aula una gama de opciones que permita a los estudiantes trabajar juntos y aprender de la interacción con otros. Por consiguiente, se requiere que las estrategias impulsadas por las políticas de inclusión no sean posibles solo para docentes excepcionales, con características elusivas de formación, capacidad o experiencia previa. Las políticas tienen que tener accesibilidad didáctica, para que

sean accesibles a docentes en su función didáctica (Terigi, 2005) En este sentido, según Marchesi, et al.(2014), la atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica, bajo el entendido de que todo profesor, al margen del nivel educativo en el que se desempeñe, de su especialidad o de la asignatura que imparta, necesita desarrollara lo largo del ciclo formativo ciertas competencias básicas que le permitan:

- Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades que puedan presentar para proporcionarles el apoyo y las ayudas necesarias.
- Diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos, basado en los principios de accesibilidad universal, con objeto de favorecer la participación y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
- Implementar estrategias que promuevan el reconocimiento y respeto de la lengua y cultura de origen de los estudiantes en los procesos educativos, fortaleciendo la propia identidad.
- Crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y las relaciones positivas entre estudiantes y docentes.
- Generar redes y promover la colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar y con otros profesionales y servicios externos en beneficio del aprendizaje de todos.

Un punto importante a tener en cuenta a la hora de hablar de los docentes y de su trabajo en el aula, es pensar en las expectativas de cada uno en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, y si las actitudes del mismo pueden llegar a condicionar el papel del alumno. Inconscientemente los docentes generan expectativas sobre los alumnos, crean representaciones sobre los mismos, aunque no puedan dar expresión discursiva de las mismas. La realidad de la escuela se estructura por los sentidos, tanto implícitos como explícitos, que los actores le atribuyen, por tratarse de una relación social asimétrica. Hay un trabajo muy conocido acerca del impacto de las expectativas docentes sobre los alumnos. El estudio de Rosenthal y Jacobson (1980), titulado Pygmalion en la escuela. La hipótesis principal del

trabajo era: “En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostraran realmente tal desarrollo”. Es posible la existencia de una influencia en las expectativas y actitudes del maestro sobre el desarrollo intelectual, el comportamiento en clase y el aprendizaje de sus alumnos. Otros estudios realizados en Argentina por Carina Kaplan (1995-1997), aporta a este enfoque que:

- Gran parte de las expectativas de los maestros acerca del rendimiento de sus alumnos se centran en sus considerandos sobre la inteligencia.
- “Los docentes participan de una evaluación específicamente escolar de la inteligencia”: la inteligencia escolarizada.
- Las principales diferencias en torno a las apreciaciones sobre la inteligencia se anclan en las percepciones del docente sobre el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes.

A su vez, al opinar del efecto pygmalion, Carina Kaplan, agrega, que es muy singular que se demuestre, que a altas expectativas del docente, le corresponden altos rendimientos de los alumnos, a su vez, a las bajas expectativas le siguen bajos rendimientos escolares. Así mismo el docente en situaciones adversas, carga con la responsabilidad de hacerse cargo de cuestiones que no le acontecen, que muchas veces tiene que ver con el sufrimiento social de los alumnos, tornándose en una especie de asistente social, sin estar preparado para ello. Por lo tanto la importancia de que el docente aprenda a conocer a sus alumnos sin prejuizarlo, estando así en mejores condiciones pedagógicas para interactuar con ellos. Los docentes generan expectativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y muchas veces éstas pueden ser condicionantes de las actitudes del alumno, por eso es necesario trabajar con las expectativas del docente, reforzándolas para que las mismas sean positivas y altas sobre sus alumnos, ya que ellos lo perciben. Dentro de un aula inclusiva el docente debe valorar la diversidad y las diferencias, así como también el trato justo e igualitario, y un respeto mutuo entre los alumnos. Se proporciona el apoyo a los alumnos para que alcancen el curriculum, siendo este ajustado o expandido, para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. A su vez los alumnos que necesiten ciertas técnicas especializadas para poder aprender, no deberán ir al servicio de apoyo, sino que el mismo es traído a él y proporcionado al aula en general. (Köppel& Tomé, 2009)

Es posible que con frecuencia al hablar del término “especial” los docentes crean baja expectativa en cuanto a su propio rendimiento porque creen no estar preparados para actuar, lo que genera en ellos también la convicción de que debería ser atendido por un especialista. Por lo tanto se podrían identificar las barreras u obstáculos que se presentan en los docentes para brindar un apoyo y ayuda necesaria a los alumnos. También es necesaria la evaluación del alumno y el apoyo que brinda el aporte del equipo interdisciplinario (fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, asistente educacional y social, entre otros) ya que el trabajo colaborativo es indispensable en educación, y permite que el trabajo sea más enriquecedor y responsable. Fanfani (2007) reconoce la importancia de la cultura del maestro, alegando que el buen maestro es el que está siempre con una actitud abierta frente a lo nuevo, estando siempre dispuesto a incorporar nuevas técnicas y procedimientos a su caja de herramientas. Pero las herramientas solas no solucionan ningún problema, uno puede aprender a usar una técnica, pero es preciso saber de qué modo usarla, en que momento, y saber combinarla con otras herramientas, por eso es preciso la actitud abierta, pero crítica. Por lo que los perfeccionamientos, deben complementarse con una actitud crítica permanente. Es preciso reintroducir y difundir en el sistema educativo el conocimiento práctico producido por los maestros a lo largo de su experiencia docente. La validez no depende del debate teórico sino de la capacidad de producir aprendizaje significativo en los alumnos. Este conocimiento es el que merece enriquecer el oficio de los docentes. Esta sabiduría práctica no es la que se enseña en conferencias, sino la que se practica en el aula, con los alumnos, con pares docentes, es la que se muestra en la práctica. Algunos ejemplos bastan para ver cómo se entiende a hablar de educación con un estilo pedante: “Evitemos decir alumnos o estudiantes”, digamos “aprendices”; ya no se aprende, se “construyen saberes” y se “adquieren competencias”; no redactamos, “producimos textos”; no hablamos, “emitimos discurso”. Así mismo “La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico. En contextos adversos, como expresa Carina Kaplan (2006) el docente carga sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar con el sufrimiento social de los alumnos. Se transforma es una especie de trabajador social desconociendo esa tarea y sin estar preparado para ello. El desafío de la escuela por conocer las condiciones socioculturales de los estudiantes no debe conducirlos a realizar un diagnóstico condenatorio y definitivo de los estudiantes, escuchando frases como: “no vale la pena enseñarles mucho porque no terminaran

la escuela, o terminaran siendo peones como sus padres”, es uno de los principales retos de los docentes que trabajan en contextos difíciles. Claro está que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y tanto la enseñanza a distancia como el uso de las nuevas tecnologías en el contexto escolar han dado buenos resultados. Pero para casi todos los alumnos, sobre todo los que todavía no dominan los procesos de reflexión y de aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible. Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje y de investigación autónoma, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje con uno o varios docentes” (Delors, 1997).

Currículo y contrato educacional:

Tresols (2003) insiste en la importancia de los contenidos escolares y en la selección de los mismos. En el caso de la escuela la selección es siempre previa al acto de enseñanza, y también es ajena a los participantes. Lo que se quiere decir es que la política educativa que organiza los contenidos curriculares, tanto en su cantidad como en calidad, está pensado para aplicarlo en la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños del territorio. El papel del educador es importante aquí, ya que los docentes son quienes buscan lo mejor para sus alumnos, es él quien propone las experiencias didácticas, y sabe que hay algunas más adecuadas que otras para promover el aprendizaje. Tampoco es neutro afectivamente, tiene sus gustos, sus expectativas, que sin quererlo inciden sobre el proceso y los resultados de aprendizaje. “La creencia de que todos los niños tienen las mismas oportunidades al iniciar sus aprendizajes escolares se relaciona con la aspiración de la escuela hacia la conformación de grupos homogéneos, meta que es consciente y a veces no. La cultura escolar presupone el grupo homogéneo y, al aflorar la diversidad, interpreta a las diferencias entre los niños como deficiencias, y transforma así la diversidad en patología” (Lus, 1995). Por eso es tan importante el contrato y el currículo, indispensables en la institución educativa. Los autores que lo sostienen son Frigerio, Poggi, Tiramonti. (1999) quienes dicen que cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional, donde quedan establecidos los derechos y obligaciones de cada una de las partes sociales que intervienen en él. El currículo prescripto, por medio del cual se hace explícito el acuerdo que existe entre la escuela y la sociedad, haciendo de un organizador institucional, en la medida en que organiza las propuestas pedagógicas, las actividades áulicas, los materiales de trabajo, la

distribución de los espacios. A su vez, la escuela común, el currículum único y el aula estándar se encuentran en discusión. Al momento de analizar de cerca el problema de lo común, la formación que se espera que promuevan las escuelas, aparecen ideas antagónicas como lo es el currículum único, diversificación curricular, el aula estándar y los agrupamientos flexibles, la escuela común y los formatos escolares alternativos (Terigi, 2008)

Antecedentes:

Si bien en la Argentina no se registran estudios sobre la experiencia docente o la percepción que los mismos tienen en cuanto a la inclusión educativa y si la misma es posible de llevar a cabo en las instituciones educativas públicas, en Colombia, en la ciudad de Soledad, Atlántico se llevó a cabo en el año 2008, una investigación titulada: “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes”. Este artículo de Haydar y Media, expresa las políticas de inclusión mundiales, la importancia de educar a alumnos y padres para que las nuevas generaciones sean más tolerantes, expresando que el trabajo no es solo de parte del docente y la institución sino también es preciso la colaboración de la sociedad, los gobiernos y en primer lugar de las familias, es el factor más importante para que se produzca un avance. Se habla de la escuela como un espacio de crecimiento no solo personal sino también en donde se desarrollan valores, respeto, tolerancia, solidaridad. La importancia de la actitud de los docentes hacia los alumnos, si los mismos son capaces de condicionar con su forma de ser a los mismos. Se detallan definiciones como el derecho a la educación, personas con discapacidad, la educación inclusiva, los prejuicios o discriminación a ciertos sectores marginados. El papel del docente y la importancia de su rol dentro de la educación. La investigación se encuentra dentro del paradigma histórico hermenéutico. Tratándose de una investigación cualitativa con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente, siguiendo el círculo hermenéutico, la investigación es etnográfica, cuyo propósito es construir un análisis crítico acerca de la inclusión educativa. Se les aplicó a 23 docentes de 7 escuelas integradoras la “escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)”, esta es una escala tipo lickert construida por Larrivé y Cook (1978) y posteriormente adaptada al castellano por García y Alonso (1985) esta escala contiene 30 afirmaciones referentes a actitudes generales, explora preocupaciones referentes al manejo de clase y percepción de los efectos que dicha integración pueda tener sobre los niños en sus aspectos cognitivos y

sociales. A partir de los resultados se procedió a la entrevista para esclarecer y alcanzar una mayor comprensión de la actitud de los profesores desde su propia perspectiva; se siguió una técnica de interacción dialógica y coloquial con los docentes. Los resultados arrojados y las conclusiones a las que se llegaron es que la mayoría de los docentes tienen una actitud de responsabilidad parcial, ya que en el discurso reconocer la importancia y necesidad de la inclusión en la institución, pero no han recibido capacitación alguna sobre este tema, y están a la espera de la misma. Otra observación importante es que a pesar de que las instituciones son “inclusivas”, los estudiantes integrados no se estarían beneficiando del proceso, ya que se aprecia un clima de poca tolerancia e inadecuada atención a los niños incluidos. Al carecer de formación específica, los docentes se sienten abrumados y optan por medidas inadecuadas como sacar al alumno de la sala, o recurrir al servicio de psicología. La necesidad de capacitación adecuada para ser docentes inclusivos, es necesaria ya que la mayoría siente que le faltan herramientas, que no se encuentran preparados ni sensibilizados, les falta compromiso y aceptación.

Otro estudio realizado por la profesora del departamento de Pedagogía de la universidad de Jaén, MaríaJesús Colmenero Ruiz, titulado “Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad”. Tiene como propósito indagar las concepciones y percepciones que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén, sobre el proceso de atención a la diversidad, y de qué forma atienden a alumnos con necesidades educativas especiales. La etapa de la educación secundaria es muy compleja y el profesor debe estar capacitado para responder con estrategias adecuadas a situaciones de diversidad, y muchas veces la falta de formación y preparación obstaculiza la eficacia con la que se deberían manejar. El propósito de la investigación es indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones, que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad. Planteándose una serie de objetivos: conocer las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ante el alumnado con necesidades educativas especiales. Conocer qué tipo de formación han recibido los profesores en relación a la Educación Especial. Y como último objetivo poner de manifiesto la complejidad de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como la

expectación que les crea el proceso de la integración escolar. El diseño de la investigación es llevado a cabo con un enfoque cuantitativo, con una metodología descriptiva, trabajando con una muestra total de 407 profesores. La técnica utilizada para la recolección de datos fue un cuestionario con cuatro dimensiones que abarcan los aspectos más importantes a indagar. El cuestionario se presentó con escala tipo Likert (cuyas respuestas oscilan entre 1 y 5, siendo 1 “totalmente de acuerdo”, y 5 “totalmente en desacuerdo”).

Los resultados arrojados en este estudio, es que los profesores aquí encuestados consideran que no disponen de suficientes conocimientos para trabajar en el campo de la atención a la diversidad, así mismo se corrobora que a mayor antigüedad, mayor es la sensación de falta de conocimiento. La falta de materiales y recursos para trabajar en el campo de la diversidad es afirmada por el 70% de los profesores de más de 30 años, junto con el 100% de los de menos de 1 año.

Como conclusión final de este trabajo, se puede afirmar que la experiencia como docentes en la etapa de la educación secundaria, influye de forma decisiva en las percepciones que tiene éste colectivo en torno a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Por lo tanto los docentes de formación secundaria están menos dispuestos a incluir alumnos con necesidades especiales en sus aulas.

Por último, una investigación que se realizó a docentes en formación, la misma es más que interesante por los resultados que arroja, ya que indaga las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva, datos muy distintos a aquellos docentes que ya se encuentran trabajando en el sistema hace años. Esta investigación es titulada “La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas” Investigación llevada a cabo por Libia Vélez Latorre, en Bogotá Colombia. Dice que la educación inclusiva plantea la existencia de un solo sistema educativo, la institución debe transformarse para garantizar la atención educativa a todos, dando respuestas educativas y oportunidades de aprendizaje y participación a través de un currículo flexible y de los apoyos que aumentan la capacidad del entorno para responder a la diversidad (Vélez, 2011) diciendo también que los docentes han sido formados para la homogeneidad, la formación no ha estado basada en que hay seres humanos que tienen otros tiempos, su propio ritmo y estilo de

aprendizaje, y que necesitan diferentes formas de enseñanza y usos de estrategias didácticas. Por lo que es necesario tomar medidas en la formación de docentes, que los mismos tengan una formación para la atención a la diversidad y la educación inclusiva. El método aquí utilizado es el modelo teórico-metodológico de la teoría de facetas, propuesta por Louis Guttman, partiendo de la premisa de que en la investigación del comportamiento primero hay que conceptualizar y definir en términos sustantivos aquello que se está estudiando, y así proceder a pruebas de diseño o cuestionarios para recopilar datos, y realizar el análisis estadístico de los mismos. Al mismo tiempo se optó por un muestreo probabilístico tomándose en cuenta las cuatro licenciaturas de la Facultad, siendo la muestra total de 91 estudiantes de la Facultad de Educación de la UPN. El objetivo de este estudio fue la construcción y validación de un instrumento para medir actitudes hacia la educación inclusiva basado en el modelo de investigación de la teoría de facetas. Este estudio muestra como los docentes en formación están percibiendo la educación inclusiva, debiendo dar cuenta de sus prácticas como docentes a futuro, los resultados arrojados hacen pensar que los futuros licenciados tendrán una buena posición hacia el trabajo en contextos inclusivos. Sin embargo esta disposición que muestran no puede capitalizarse de no contar con las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo su ejecución de forma exitosa. Sería necesario fortalecer la formación en tres ejes fundamentales. Reconociendo y trabajando sobre las actitudes de los docentes en formación, en segundo lugar brindarles los conocimientos, las estrategias y herramientas necesarias para lograr una intervención inclusiva adecuada, y por último, disponer de espacios de practica donde el docente en formación pueda prepararse para generar procesos inclusivos exitosos, teniendo en cuenta que la experiencia didáctica ejerce una fuerte influencia sobre la actitud y la conducta.

Problema de investigación:

La educación pública en Argentina está pasando por un momento de transición, que conlleva a pensar en dos paradigmas. Por un lado el modelo tradicional o científico, y por otro el modelo cognitivo e inclusivo. Si bien desde el estado Nacional se vienen pensando propuestas para que la educación avance, los resultados no están a la vista y en su lugar se observa una desmejora, a nivel edilicia, de personal, de material educativo, de prácticas pedagógicas. Se habla de un modelo de escuela ideal, enriquecedora, pero hoy este concepto se presenta más

desde un marco teórico y no práctico. En el momento en que la diversidad se debe ver como riqueza y no como dificultad, los docentes se ven desamparados, desorientados, e intentando con las pocas herramientas que se les brinda, llevar a cabo su tarea diaria. Es por medio de esta investigación que se busca conocer la experiencia docente y el apoyo que reciben desde la institución, para conocer si es posible promover desde nuestras actuales instituciones educativas, una educación inclusiva. Este estudio es viable, ya que se administrarán encuestas en horario de clase a docentes en actividad y a cargo de distintas aulas y horas especiales, así como también a personal directivo y administrativo.

Objetivos:

Objetivo general: Analizar diferentes aspectos de la experiencia docente en relación a la educación inclusiva.

Objetivos específicos:

- Motivación de los docentes con su trabajo, y relación entre el personal.
- Conocer si la percepción docente influye en el desarrollo del alumno.
- Los docentes se creen capaces de formar parte de una escuela inclusiva.

Método:

-Diseño: El diseño propuesto en este trabajo es no experimental y descriptivo, ya que solo se observará el fenómeno tal como se da en su contexto natural, en este caso la institución educativa, para luego analizarlo y extraer datos sin querer modificar ningún aspecto del mismo.

-Participantes: La planta funcional de la escuela supera los 40 miembros, en este caso se administró la encuesta a 32 docentes, ya sea de materias especiales como maestras integradoras o de apoyo y el personal directivo de la escuela primaria pública, EGB N° 5, ubicada en la zona del barrio parque golf de la localidad de Santa Teresita. Esta institución cuenta con diversidad de alumnado, ya que asisten a la misma alumnos de clase media y media baja, por lo que la escuela posee comedor para aquellos padres que solicitan la asistencia de sus hijos al mismo, y merienda reforzada. La cantidad de alumnos promedio por

aula es de 30 alumnos, contando un curso de turno mañana y otro de turno tarde con más de 39 alumnos, teniendo los mismos una maestra de apoyo que se solicitó al estado. Cuenta con un equipo directivo conformado por directora, vice directora y secretaria, maestras que van desde primer a sexto año, y profesores de materias especiales como inglés, música, y educación física. La escuela no cuenta con gabinete ni equipo de orientación escolar, por lo tanto ante cualquier derivación deben pedir intervención al único equipo de orientación de toda la localidad que se encuentra en otra escuela pública de la zona, el mismo se encuentra colapsado y con falta de personal. Son varios los alumnos integrados con proyecto de integración de escuela especial, como así también alumnos sin diagnóstico ni seguimiento profesional que presentan algún tipo de problema, por lo que el trabajo es mutuo y en equipo, ya que hay solo una escuela especial en todo el pueblo.

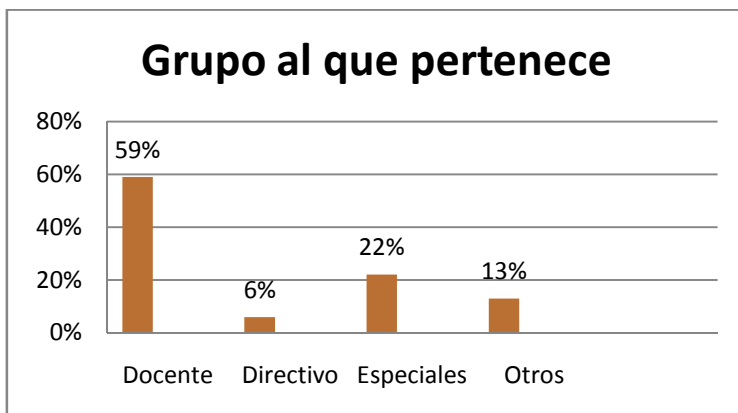
-Técnica de recolección de datos: La técnica que se utilizó en este trabajo para la recolección de datos es un cuestionario autoadministrable, son los participantes quienes deben marcar las respuestas, no hay intermediarios, se realiza de manera individual y es anónima. La encuesta consta de preguntas cerradas, trece ítems en total, cada uno dando posibilidad de cuatro opciones de respuesta, debiéndose marcar la opción con la que más afinidad se tenga. Todas las preguntas son claras y comprensibles para el lector, con términos afines y terminología acorde, lo que significa un vocabulario familiar a la tarea que desempeñan. A su vez las preguntas fueron pensadas sin fines de ofender a ningún docente, ni que el mismo se sienta agredido o atacado, las mismas se formularon evitando inducir la respuesta o que parezcan tendenciosas. Entre las preguntas podemos encontrar algunas orientadas hacia la motivación que sienten en su lugar de trabajo, que fue lo que los hizo elegir esta profesión y como es su relación con el resto del personal +entre ellos el equipo directivo. Otras preguntas se abocan a conocer la cantidad de alumnos que hay integrados, si los mismos ya ingresan con un diagnóstico a la institución y si las docentes reciben apoyo de maestras integradoras o acompañantes terapéuticos. En otro punto saber si la expectativa o percepción del docente influye en los alumnos, y si las capacitaciones que el estado propone son provechosas y enriquecedoras. Por último dos preguntas orientadas a la escuela inclusiva, si se creen capaces de formar parte de ella, y que opinión poseen acerca de la misma.

-Procedimiento:La investigación fue realizada en horario habitual de clase, en ciertos momentos en los que pudieran participar de la encuesta sin interrumpir la clase, la misma tuvo una duración aproximada de entre 3 y 4 minutos, siendo presentada ante cada uno indicando de qué forma debían contestarla y que la misma sería anónima, se encuestó un total de 32 docentes, entre ellos maestras a cargo de sala, maestras de apoyo, maestras integradoras, profesores de materias especiales, directora, vice directora y secretaria, tardando aproximadamente tres semanas en obtener el total de encuestas y accediendo en reiteradas oportunidades a la institución.

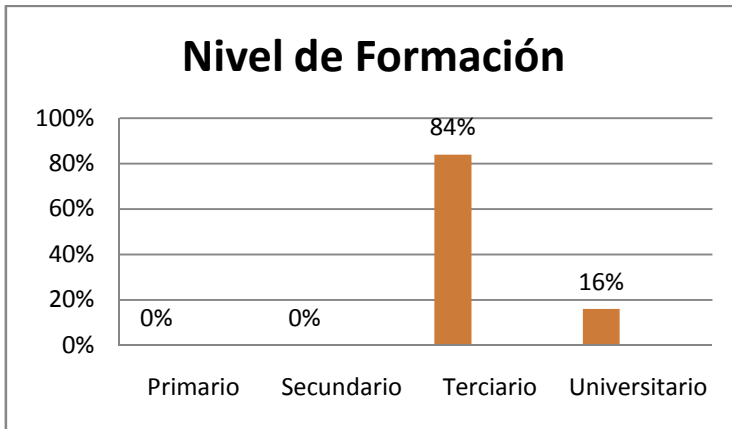
Resultados:

Conformación de la muestra según las variables encuestadas.

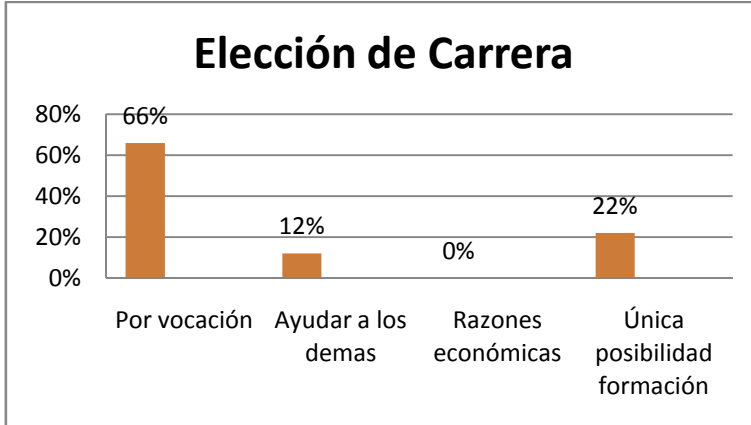
En primer lugar, se buscó conocer a qué grupo pertenecen los encuestados, si es docente, equipo directivo, profesor de materias especiales (música, inglés, gimnasia, plástica) y al referirse a otros abarcaría maestras integradoras, inspectoras, preceptoras. Para esta investigación fue indistinto preguntar el sexo. Siendo un total de 32 encuestados los datos arrojados fueron los siguientes. Gráfico 1:



En el gráfico 1 puede observarse que el 59% son docentes, el 22% son docentes de materias especiales, el 6% pertenecen a directivos, y el 13% abarcan el resto de los encuestados entrando en el grupo de otros. La segunda pregunta está orientada al nivel de formación que tienen los encuestados, siendo cuatro las opciones. Gráfico 2:

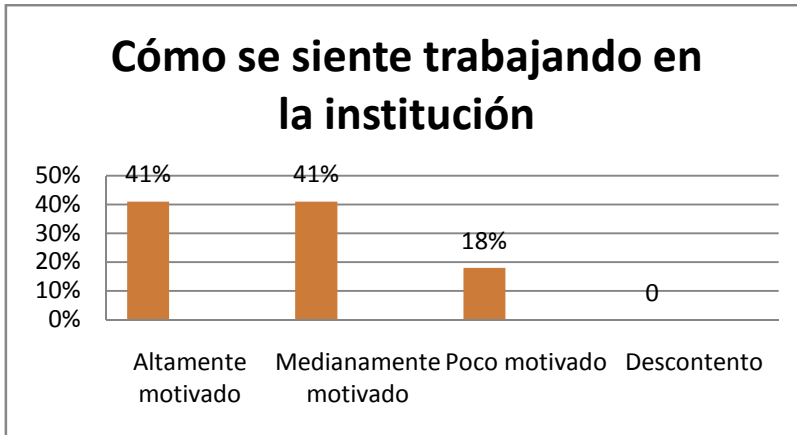


En el gráfico 2 puede observarse que el 84% de docentes tienen un nivel de estudio terciario siendo solo el 16% quienes tienen una formación universitaria. No se han arrojado resultados para las categorías de nivel de formación primario y secundario. La próxima pregunta busca indagar sobre un tema de interés, que refiere a conocer cuál fue la motivación que tuvieron para elegir esta carrera, siendo cuatro las opciones, por vocación, para ayudar a los demás, por razones económicas y por último como única opción de posible formación. Gráfico 3:

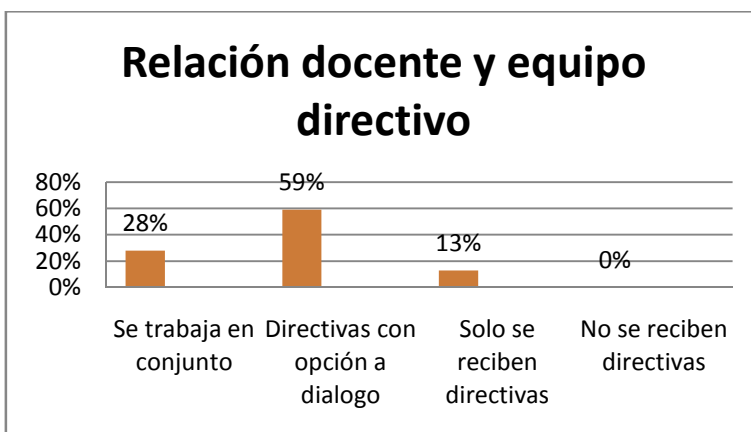


En el gráfico 3 puede observarse que el 66% de encuestados eligieron la docencia por vocación, el 12% eligieron la docencia como una forma para ayudar a los demás. La tercera opción, que parece un poco bromista, por razones económicas, siendo 0% las personas que se volcaron a esa opción como respuesta, por último, 22% han estudiado como única posibilidad de formación. La próxima pregunta es cómo se siente trabajando en el ámbito escolar dentro de la institución educativa, aquí nos orientamos a indagar uno de los aspectos más importantes

dentro decualquier espacio laboral. Siendo el nivel más alto de motivación, altamente motivado y como nivel más bajo descontento.Gráfico 4:

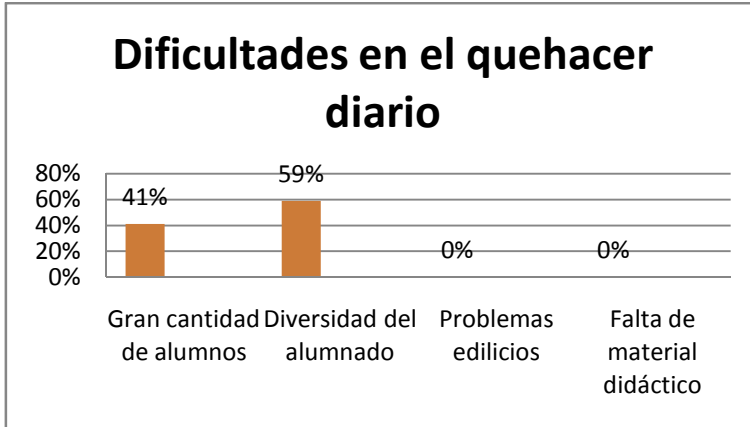


En el gráfico 4 se puede observar que el 41% de los docentes se encuentra altamente motivado y medianamente motivado al mismo tiempo, siendo solo el 18% de los docentes se encuentran poco motivados, siendo 0% los docentes descontentos. Haciendo la siguiente pregunta, ¿Hay una relación asidua entre el personal docente y el equipo directivo? No hacemos más que repreguntar como es el ámbito laboral, si hay trabajo en equipo o si solamente se reciben directivas linealmente, sin opción a crear un dialogo o intercambio de ideas, o saber simplemente si cada docente es libre de proponer lo que quiere y de trabajar como le parezca mejor sin tener un guía que lo ayude y lo oriente en las actividades.Gráfico 5:

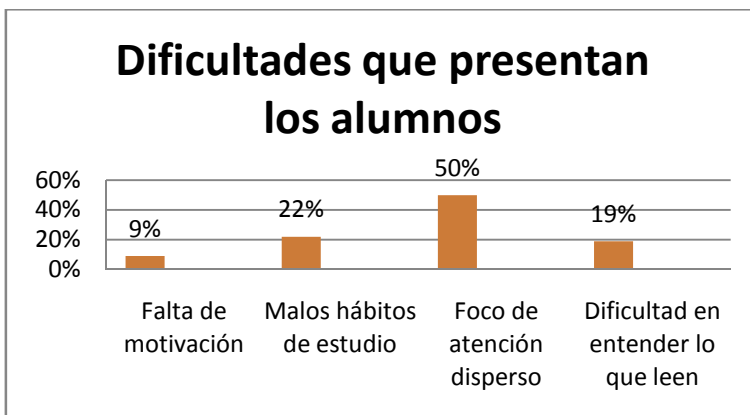


En el gráfico 5 puede observarse que el 59% de los docentes reciben directivas pero las mismas están abiertas al dialogo, el 28% de docentes dice que existe una relación de trabajo conjunto, mientras que solo el 13% dice solo recibir directivas.Con respecto a la

próximapregunta, se busca indagar cuales son las dificultades que se le presentan a los docentes en el quehacer diario. Gráfico 6:

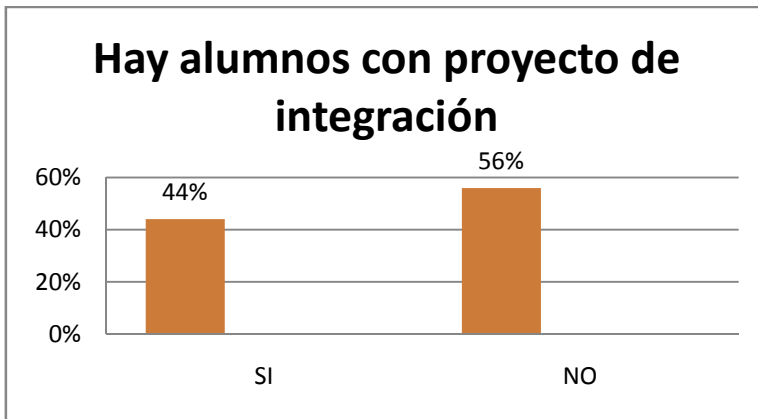


En el gráfico 6, el 59% de docentes dice que las dificultades en el quehacer diario se presentan por la diversidad del alumnado. El 41% por la gran cantidad de alumnos. Con respecto a las otras dos opciones (problemas edilicios, y falta de material didáctico) ningún docente se refirió a las mismas. En la siguiente pregunta si bien se generaliza bastante la posibilidad de opciones, lo que se tiene en cuenta es en sentido amplio las cuestiones más importantes por las que el docente comienza a detectar dificultades en sus alumnos, a la hora de presentar una clase, o trabajar con ellos. La pregunta está orientada a saber qué es lo que ven en sus alumnos, o en la mayoría de ellos, durante las clases diarias. Gráfico 7:

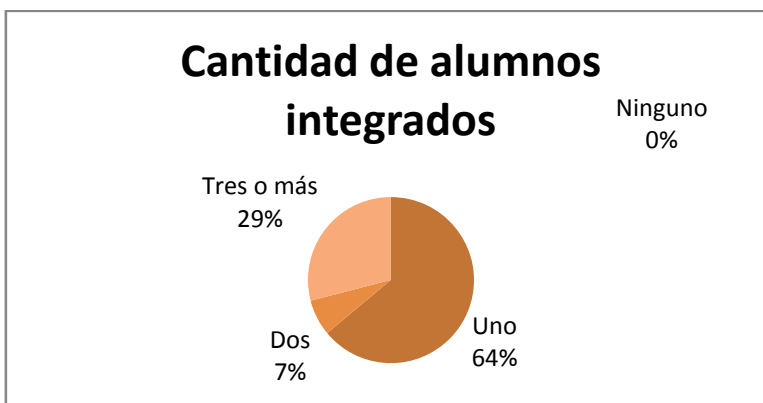


En el gráfico 7 puede observarse que el 50% de los docentes dice que la mayor dificultad en sus alumnos es el foco de atención disperso que sostienen durante las clases, mientras que en menor cantidad el 22% dicen que son malos hábitos de estudio lo que afecta a la clase, a su

vez el 19% de los docentes agrega que es a causa de la dificultad que presentan los alumnos para entender lo que leen, en su minoría solo el 9% de los docentes cree que es por falta de motivación en las actividades propuestas. A partir de la siguiente pregunta nos adentramos en conocer la cantidad de docentes que tienen en sus aulas alumnos integrados, ya sea con proyecto de integración de escuela especial, con acompañante externo o simplemente con alguna discapacidad o diagnóstico. Gráfico 8:



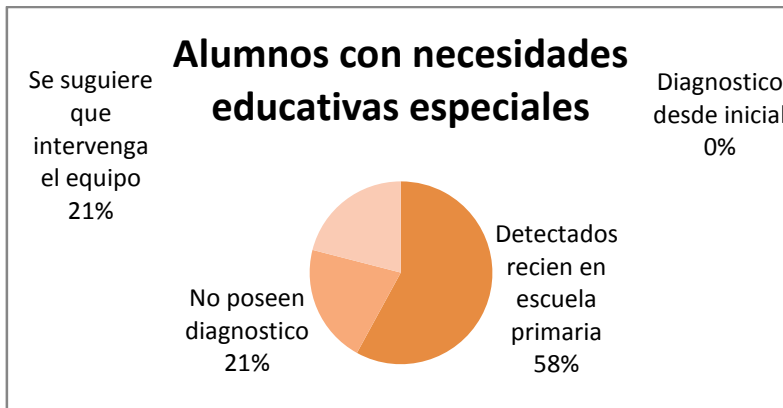
En el gráfico 8 el 44% de los docentes responden que si tienen alumnos integrados o con proyecto de integración en la sala, siendo el 56% de los docentes los que responden de manera negativa. Las próximas 3 preguntas serán solo respondidas por aquellos docentes que si tengan alumnos integrados, por lo tanto solo el 44% de los docentes continuará contestando ésta etapa de la encuesta. En primer lugar se indagó para conocer la cantidad de alumnos integrados por cada aula, los datos arrojados fueron los siguientes. Gráfico 8-A:



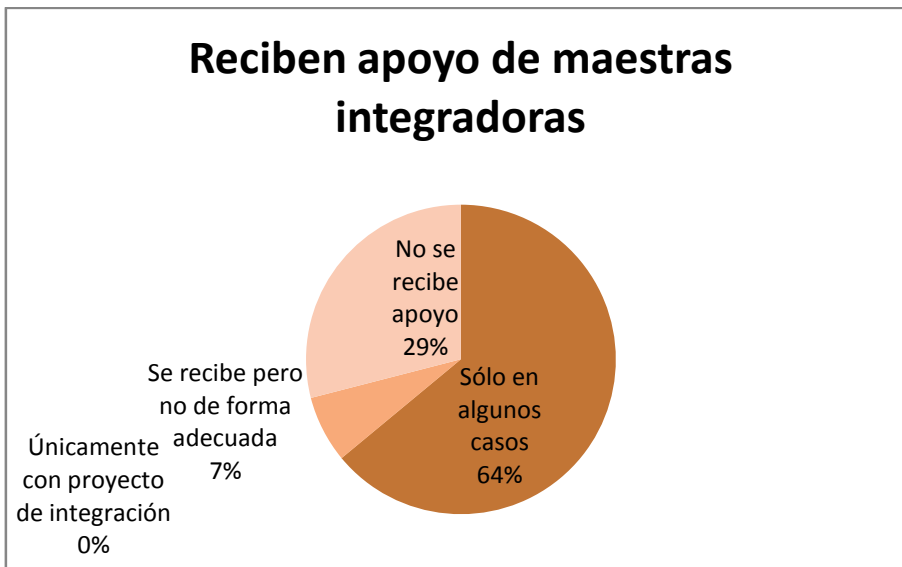
En el gráfico 8-A podemos ver que la mayoría de los docentes, siendo exactos el 64% solo tiene un alumno integrado en la sala, el 29% de los docentes tienen 3 o más alumnos

integrados, y solo el 7% tiene dos alumnos integrados por aula. Con el próximo ítem buscamos conocer en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, como llegan a la institución, si traen un diagnóstico desde inicial, lo que significa que se ha detectado desde el primer momento algún problema o dificultad. Si recién son detectados en la escuela primaria, si son alumnos que presentan dificultades a simple vista pero no poseen diagnóstico, o si es la docente quien debe sugerir la intervención del equipo de orientación o aconsejar a los padres.

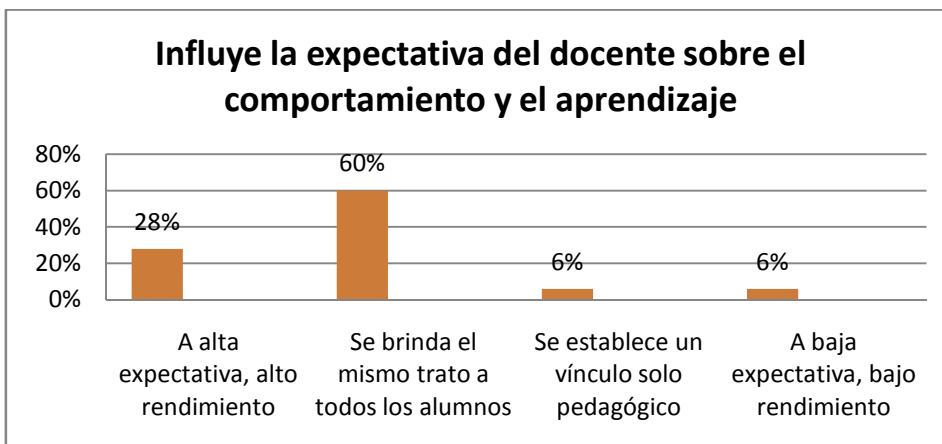
Gráfico 8-B:



Los datos arrojados en el gráfico 8-B indica que de los alumnos que hoy están en la escuela y que presentan Necesidades Educativas Especiales, ninguno trajo diagnóstico desde inicial, siendo el 58% la mayoría de los casos detectados al ingresar en la escuela primaria. Algunos menos 21% no poseen diagnóstico y del mismo modo el 21% de los casos es la docente quien detecta alguna cuestión relevante que debe sugerir la intervención del equipo. Por último se buscó conocer si los docentes reciben el apoyo de maestras integradoras o acompañantes terapéuticos. Gráfico 8-C:

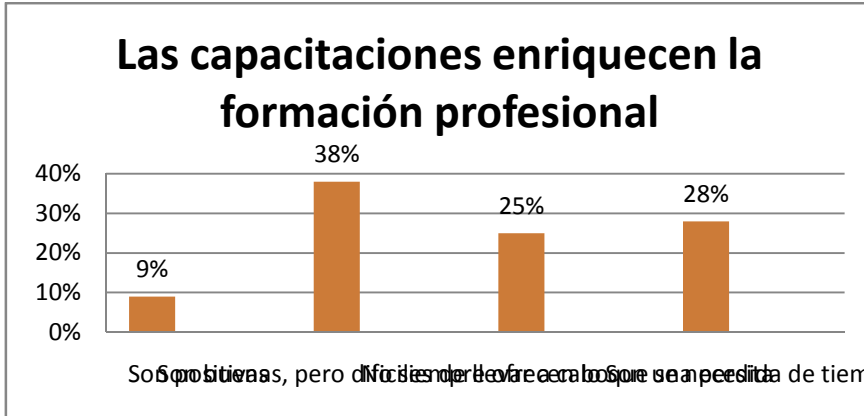


En los resultados arrojados en el gráfico 8-C, el 64% de los docentes dicen recibir apoyo solo en algunos casos, el 29% dice no recibir apoyo, y el 7% dice que se recibe pero no en forma adecuada. La próxima pregunta se refiere a las expectativas o percepciones del docente, y si las mismas son posibles de influir de manera positiva o negativa sobre el comportamiento y aprendizaje de los alumnos. Gráfico 9:

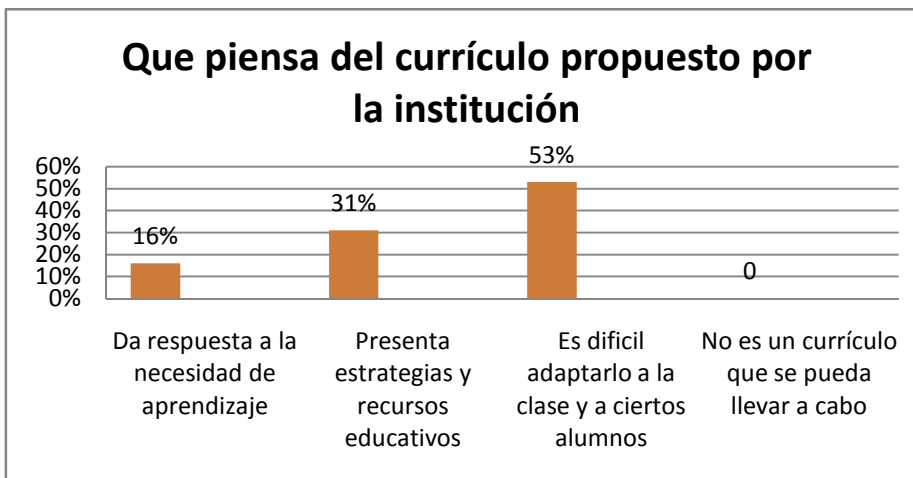


En el gráfico 9 puede observarse que el 60% de los docentes está de acuerdo con que se brinda un trato justo e igualitario con todos los alumnos por igual. Una porción menor del 28% si está de acuerdo con que a altas expectativas alto será el rendimiento del alumno. Mientras que el 6% dice solo establecerse un vínculo pedagógico con relación profesional y en igual medida el 6% está de acuerdo que a bajas expectativas será bajo el rendimiento del alumno. En la siguiente pregunta se busca conocer la opinión que tienen los docentes en cuanto a las

capacitaciones que el estado propone y si creen que la misma enriquece su formación profesional brindándole herramientas útiles para el trabajo. Gráfico 10:

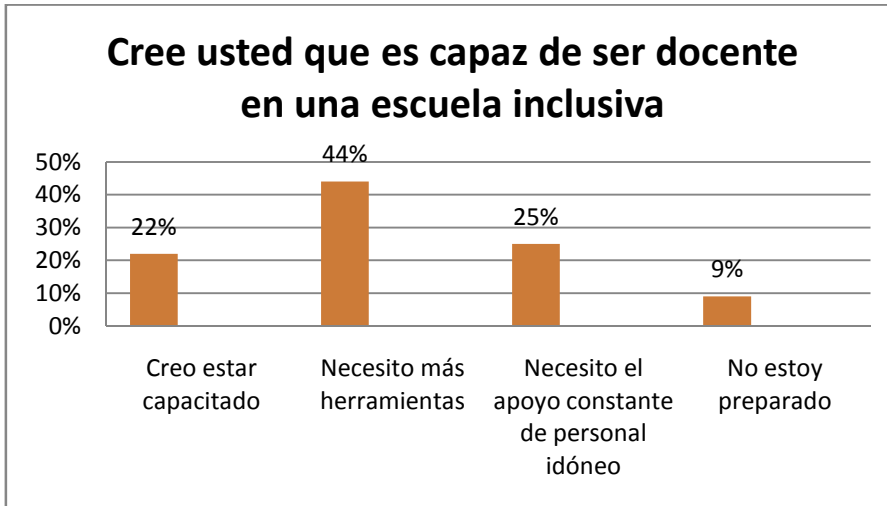


Las opciones que en el grafico 10 se obtuvieron fueron las siguientes, solo el 9% de docentes dicen que las capacitaciones recibidas son positivas, el 25% de docentes creen que no siempre ofrecen lo que se necesita y dejan de lado aspectos más importantes a trabajar. El 28% de docentes dicen que son una pérdida de tiempo y que no aportan nada nuevo, y en su mayoría el 38% dicen que proponen buenas estrategias, pero las mismas son difíciles de llevar a cabo. A continuación se buscó indagar sobre el currículo propuesto en la institución buscando la opinión docente sobre el mismo. Gráfico 11:

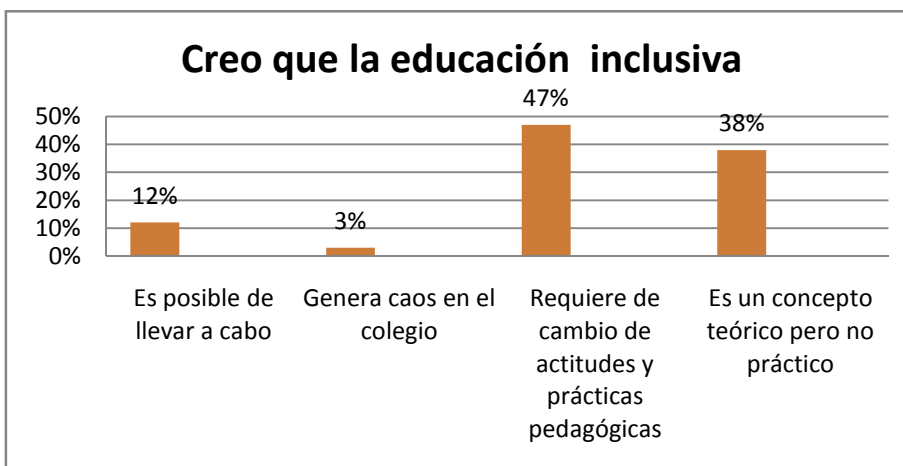


En el gráfico 11 el 53% de los docentes dice que el currículo que rige en la institución es difícil de adaptarlo a la clase y a ciertos alumnos, el 31% en cambio parece estar de acuerdo con el currículo al decir que el mismo presenta estrategias y recursos educativos adecuados,

mientras que en menor medida solo el 16% dice dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de todos los alumnos. La próxima pregunta, una de las más importantes y comprometidas indaga sobre la formación y experiencia de cada docente, y si los mismos se creen capaces de ser docentes en una escuela inclusiva. Gráfico 12:



Los datos arrojados en el gráfico 12 indican que el 44% de los docentes creen necesitar más herramientas para trabajar en una escuela inclusiva, el 25% necesitaría el apoyo constante de personal idóneo, mientras que el 22% responde positivamente y cree estar capacitado, en un menor nivel solo el 9% dice no estar preparado. Por último se buscó conocer que creen los docentes sobre la educación inclusiva, que piensan al respecto. Gráfico 13:



En esta última pregunta, gráfico 13, los datos arrojados son más que interesantes, el 47% cree que la educación inclusiva requiere de un cambio de actitudes y transformación de

prácticas pedagógicas, otra importante cantidad de docentes el 38% dice que es un concepto teórico pero no práctico, en una menor medida el 12% está de acuerdo y cree que la escuela inclusiva es posible de llevar a cabo, y por último solo el 3% cree que genera caos en los colegios.

Discusión y conclusiones:

Las primeras preguntas que se administraron en la encuesta son a fin informativo buscando saber a qué grupo de docentes pertenece la mayoría, el nivel de formación que tienen y que fue lo que los motivó a elegir esa carrera, siendo la opción más utilizada, por vocación, la que es una respuesta válida y aceptable para muchas personas que realmente estudian creyendo en sus gustos, en intereses y en que pueden aportar grandes cosas desde su lugar. El 12% eligieron la docencia como una forma para ayudar a los demás, no se aleja de la vocación pero tiene una connotación diferente, refiriéndose a pensar solo en ayudar a los demás, brindándoles apoyo incondicional y tratando de mejorar sus vidas. La tercera opción, que parece un poco bromista, por razones económicas, siendo 0% las personas que se volcaron a esa opción como respuesta, ya que todos sabemos que los docentes de escuelas públicas hace años que vienen luchando por recibir un mejor salario, que se les pague en blanco y un montón de cuestiones en las cuales no nos vamos a explayar ahora ya que no es de nuestro interés. Y por último, 22% han estudiado como única posibilidad de formación, se refiere a que al momento de elegir una carrera o salida laboral el terciario fue una buena salida, y en el partido de la costa es una de las pocas opciones a la hora de estudiar, son pocos años, la carrera es pública y tiene una rápida salida laboral, ya que hay docentes que comienzan a trabajar antes de tener el título por la demanda presente en escuelas. Las siguientes preguntas estuvieron orientadas a indagar el grado de motivación que siente el docente al trabajar en esta institución educativa, los resultados aquí fueron alentadores, ya que el 41% respondió altamente motivado al igual que medianamente motivado, siendo la minoría los que están poco motivados. La importancia de la relación entre el personal docente y el equipo directivo, fue otra de las preguntas, siendo muy importante la misma ya que viene ligada con la motivación docente. Como señala Marchesi, Blanco y Hernández (2014) que el director tenga la oportunidad de compartir sus inquietudes, fortalezas, angustias, y en el diálogo que se establece día a día, tener la oportunidad de escuchar a un compañero, favorece el desarrollo profesional del mismo

y de su equipo, obteniendo una dinámica de trabajo reflexivo. El trabajo colaborativo entre docentes rompe la dinámica de aulas-islas en la que los docentes suelen estar inmersos cuando trabajan a puertas cerradas (Rosoli, 2011). Aquí también los resultados fueron positivos siendo una mayoría del 59% los que opinan que se reciben directivas con opción a dialogo, lo que significa que el equipo directivo se encuentra abierto a recibir críticas y aceptar modificar o resolver cuestiones que ayuden al crecimiento y trabajo en equipo, el 28% dice que existe una relación de trabajo conjunto. Es importante juntarse mensualmente en reuniones de personal para que todos puedan expresar inquietudes o sugerencias y que el trabajo sea más ameno. Al indagar sobre las dificultades que se le presentan al docente en el quehacer diario, las opciones que se seleccionaron fueron acordes a los problemas con los que habitualmente los docentes deben lidiar, como primera opción la gran cantidad de alumnos. El número de alumnos por sala no es menor a 30 en ninguna división, lo que en ocasiones es dificultoso para el 41% de los docente poder brindarle todo el apoyo o atención que los alumnos necesitan, sin poder atender bien a todos y en más de una ocasión dejando de lado algunos aspectos más que importantes. Al referirnos a diversidad del alumnado siendo la opción más elegida por los docentes con un 59% nos referimos a las diferencias sociales, étnicas y económicas. Ya que a la institución acceden niños de padres de nacionalidad boliviana y paraguaya, los cuales presentan un perfil más cabizbajo, niños en situación de pobreza, que el único plato de comida al día que reciben es el que les brinda el comedor, y niños de clase media, media-alta. Con respecto a las otras dos opciones (problemas edilicios, y falta de material didáctico) ningún docente se refirió a las mismas, el establecimiento se encuentra en muy buenas condiciones, tanto los padres como la asociación cooperadora del mismo ayudan muchísimo con el mantenimiento del edificio así como también con la compra de materiales para el trabajo en clase.

Al querer conocer que dificultades presentan o afectan a la mitad o más de los alumnos en clase, ya nos adentramos en un tema mucho más preocupante para la educación que es la cantidad de alumnos diagnosticados a temprana edad solo por el hecho de ser inquietos, aquí el 50% dice que en general el foco de atención es disperso, esto tendrá que ver con el material que la docente presenta, y si el mismo es interesante para los alumnos, o tiene que ver con otras cuestiones de aprendizaje, falta de comprensión, o malos hábitos de estudio porque les ha tocado un aula que sufrió cambios de maestras. Son muchos los factores y es muy general la

pregunta. Como afirma la UNESCO, 2005, la inclusión es un concepto más abarcativo que la integración, y la misma conlleva un cambio y modificación de los contenidos, enfoques y estructuras, teniendo como objetivo final educar respondiendo a la diversidad de los estudiantes. Aquí va a haber una diferencia en cuanto a las características del aprendizaje escolar, lo que no significa que en este colegio se deja de lado la educación o el contenido a enseñar, si no que muchas veces la docente se debe correr del programa dándole prioridad a otras cosas.(Mondelo, 2001). En el próximo ítem la pregunta dirigida al maestro es, si recibe el apoyo de maestras integradoras o acompañantes terapéuticos. Desde la regulación de la gestión pública, de la ley N°26.206, los Ministerios de Educación Provinciales junto al Ministerio Nacional se comprometen de manera progresiva a que el alumno siempre sea beneficiado y se promueva la integración escolar, como estrategia para la inclusión, con la intervención de los docentes y con el apoyo y acompañamiento de los equipos técnicos educativos de todo el sistema educativo. Gisela Untoiglich (2013) aclara que a pesar de esta regulación de la gestión pública, son muchos los obstáculos que se presentan y los tiempos de espera son tan extensos que muchas veces se hace difícil contar con la ayuda. Hay una posibilidad de que exista en la institución “docentes de apoyo a la integración”: A los efectos del reconocimiento pedagógico, se justificara la presencia de un docente integrador de planta funcional pedagógica cuando haya como mínimo la cantidad de siete alumnos con discapacidad en todo el nivel o sección. Esto no ocurre en casi ninguna escuela, y en las que si sucede tienen una lista de espera de años para conseguir vacante. La mayoría de las escuelas que aceptan integraciones lo hacen a través de “maestro integrador externo”, el cual coopera con la docente a cargo del grupo a modo de pareja pedagógica, solo a los fines de favorecer el aprendizaje del alumno integrado y participar en las intervenciones didácticas destinadas a cada alumno integrado. En el caso de niños con TGD, u otros trastornos o patologías, se propone para la integración la figura del “Acompañante personal no docente” u acompañante externo, quien asiste a los niños que por su necesidad, requieren del apoyo de un adulto que organice su tarea y participación en la escuela. Este acompañante es solicitado por los padres a través del certificado de discapacidad, y el pago de los honorarios queda a cargo de los padres o de la obra social del niño (Untoiglich, 2013). El 44% de los docentes tiene alumnos integrados en el aula, siendo la mayoría 64% que tienen un alumno, mientras que el 29% tiene tres o más, en su minoría 7% quienes tienen dos alumnos integrados en el aula, lo que no son

números menores, ya que de estos alumnos integrados el 58% de los casos son detectados recién en la escuela primaria, mientras que el 21% no posee diagnóstico, y es el docente quien sugiere la intervención al equipo de orientación, intervención que puede tardar meses, solicitar una entrevista al equipo muchas veces es tedioso y abrumador, ya que el papeleo se hace interminable, se tiene reunión con el directivo, con la docente, con los padres, y el niño quien debería ser el principal objetivo, queda para lo último. Solo en algunos casos el 64% de los docentes recibe el apoyo de maestras integradoras o acompañantes terapéuticos, mientras que el 7% recibe apoyo pero no de forma adecuada, lo que significa que el maestro integrador pasa solo 1 vez por semana, siendo mínimo el tiempo que esta con el alumno y siendo prácticamente nulas o difíciles de aplicar las sugerencias que le hace al docente, sobre cómo trabajar con el alumno o que materiales presentarle. En el pueblo hay solo un equipo de orientación educacional que atiende a tres localidades a la misma vez, el mismo se encuentra falto de personal, y los pocos que hay tienen más de 20 chicos a cargo, lo que es muy difícil de llevar a cabo de manera eficiente, siendo muchísimas las falencias del servicio que prestan, el 29% directamente no recibe apoyo, la tarea de ayudar al otro es en ocasiones difícil de llevar a cabo para el docente. Otro de los puntos a indagar en esta investigación fue la percepción docente ante el alumno, si bien la mayoría de los docentes 60% dice brindar un trato justo e igualitario para todos los alumnos por igual, una menor cantidad 28% alega que a altas expectativas del docente va a ser alto el rendimiento del alumno. Nos basamos en el estudio de Rosenthal y Jacobson (1980) titulado Pygmalion en la escuela, en donde la realidad de la escuela es considerada como un espacio social, que se estructura también por los sentidos, tanto implícito como explícitos, y al tratarse de una relación asimétrica, el poder relativo del docente para definir y atribuir sentidos en la clase escolar es central. Si bien no es linealmente el impacto, los pronósticos de éxito o fracaso educativo son simbólicos porque estructuran las percepciones y las prácticas de los profesores. Más tarde Carina Kaplan (1995-1997) aporta a este enfoque alegando que las principales diferencias en torno a las apreciaciones sobre la inteligencia se anclan en las percepciones del docente sobre el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. Sería necesario trabajar con las expectativas de los docentes, reforzándolas para que las mismas sean positivas y altas sobre los alumnos, ya que ellos lo perciben. En cuanto a las capacitaciones que el estado propone y las cuales deberían ser formadoras de conocimiento y aportar herramientas para el trabajo en el aula, el 38% dice proponer buenas

estrategias, las cuales son difíciles de llevar a cabo, un 28% dice que son una pérdida de tiempo y no aportan nada nuevo, el 25% alega que no siempre ofrecen lo que se necesita dejando de lado aspectos más importantes a trabajar, y solo la minoría un 9% dice que son positivas. Emilio TentiFanfani (2007) es de opinión que más importante que los títulos que el docente tiene es la cultura del maestro. El buen maestro está siempre con una actitud abierta hacia lo nuevo, dispuesto a incorporar nuevas técnicas. Pero uno puede aprender la técnica, pero más importante aún es saber usarla, saber en qué momento aplicarla, como combinarla con otras herramientas. Si bien es preciso tener una actitud abierta, ésta debe ser crítica. Cuantas más herramientas se dispongan en la caja mejor, pero el éxito de su uso depende de la calidad de los maestros. Por lo que todo el esfuerzo del perfeccionamiento docente puede terminar en una actualización del lenguaje que deja de lado el modo de hacer las cosas en la escuela. La Unesco(1994) pone énfasis en la formación profesional docente, para propiciar el cambio en las escuelas, la importancia de la capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que debe impartirse de forma paralela a la formación ordinaria, entonces es aquí cuando debemos pensar en un cambio en el programa de formación docente, donde sea más amplio el panorama y no se acote solo a enseñar a niños “normales”. Sin contar la necesidad de un compromiso político, ya que son otros los recursos que se necesitan para llevar a cabo una escuela integradora, es aún mayor el trabajo en conjunto que hay que tener con otras áreas como salud, bienestar social, trabajo y educación especial, entre otras. Invertir más en la formación docente, y llevar a cabo constantes perfeccionamientos, sería lo ideal en el plano docente (Smelkes, 2005). Según Marchesi, Blanco y Hernández (2014) hay docentes que no están preparados para afrontar los cambios que la integración supone, y no poseen la preparación necesaria por lo que es indispensable reforzar la formación de todos, incentivando su dedicación y esfuerzo y facilitando el intercambio profesional, ya que el trabajo en equipo aporta muchísimos beneficios al trabajar en pos de una escuela para todos. Se debe asegurar que todos los docentes comprendan el enfoque inclusivo y que estén preparados para llevarlo a cabo. Al pensar así, Marchesi, et al.(2014) ya no tiene sentido pensar en la formación docente general por un lado y especial por otro, hay que diseñar planes de estudios integrados y articulados entre las distintas carreras de pedagogía, con modalidades flexibles que permitan diversos itinerarios de profesionalización. Al dirigirse al currículo propuesto en la institución, el 53% de los docentes dicen que es difícil

adaptarlo a la clase y a ciertos alumnos, el 31% presenta estrategias adecuadas y en su minoría el 16% dice dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de todos los alumnos, al ver esto nos muestra que el factor principal para poder llevar a cabo en el país un cambio en la educación es modificar el currículo, ya que en el caso de la escuela, la selección es siempre previa al acto de enseñanza y a conocer el grupo con el que debe trabajar durante el año. La política educativa que organiza los contenidos curriculares, tanto en su cantidad como en calidad está pensada para aplicarlo en la igualdad de oportunidades educativas para todos los niños por igual (Tresols, 2003). Lo mismo sucede con la planificación que deben presentar los docentes, se debería esperar al periodo diagnóstico y a conocer al grupo para saber qué forma de trabajo es la adecuada, que actividades se le pueden proponer, y así que sea más fácil alcanzar los objetivos que el aula propone. Las últimas dos preguntas de la encuesta administrada están dirigidas a conocer si los docentes se sienten preparados con la formación y experiencia que tienen hoy día, para formar parte de una escuela inclusiva, y que creen acerca de la educación inclusiva. El 44% dice necesitar más herramientas, al igual que el estudio realizado por Haydar y Media en donde los resultados arrojados coinciden ya que la mayoría de los docentes siente que le faltan herramientas, que no se encuentran preparados ni sensibilizados y les falta compromiso y aceptación, y en donde si bien las escuelas son inclusivas, al carecer de formación específica, los docentes se sienten abrumados y optan por medidas inadecuadas como sacar al alumno de la sala o recurrir al servicio de psicología, lo que concuerda también con que el 25% necesitaría el apoyo constante de personal idóneo, solo el 22% cree estar capacitado, mientras que un 9% no está preparado. Las competencias de los docentes para enseñar en una escuela inclusiva es un factor fundamental. El tener que enseñar bien a todos los alumnos en este tipo de escuela supone un reto para ellos, ya que deben adaptar su enseñanza a los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, diseñar tareas diversas, adecuar los modelos de evaluación, favorecer el aprendizaje de todos y a su vez trabajar en equipo. No es tarea fácil para el docente adaptar su enseñanza a la diversidad de los alumnos, ya que es preciso conocer la base de conocimiento de cada alumno y a partir de allí ayudarlo a progresar. En cuanto a lo que creen sobre la educación inclusiva el 47% dice que requiere de un cambio de actitudes y transformación de prácticas pedagógicas, todo lo que venimos desarrollando hasta el momento en base a que es necesario un cambio en la política educativa, en la formación docente, en la forma de encarar la integración e inclusión

del país, y en todo lo que nos falta como sociedad para lograr algún día trabajar en la diversidad sin pensarla como diferente o anormal. Al igual que el estudio realizado por Libia Vélez Latorre, en donde dice que la institución debe transformarse para garantizar la atención educativa a todos, dando respuestas educativas y oportunidades de aprendizaje y participación a través de un currículo flexible (Vélez, 2011). El 38% de los docentes dice que es un concepto teórico pero no práctico, aquí hacemos alusión a la cantidad de definiciones pintorescas sobre inclusión y escuela inclusiva, las cuales son difíciles de llevar a cabo y muchas veces imposibles de lograr. El 12% dice que es posible de llevar a cabo, siendo la minoría quienes piensan de manera positiva, en un cambio favorable para la educación y para la sociedad en la que vivimos. Y en menor medida un 3% dice generar caos en los colegios.

Nuestro primer y general objetivo es analizar diferentes aspectos de la experiencia docente en relación a la educación inclusiva, y este punto ha sido logrado. Confirmando con las últimas dos preguntas de la encuesta que se realizó, que la mayoría de los docentes cree que la formación que hoy tienen no les alcanza para poder abarcar la formación de niños con necesidades educativas especiales o con algún tipo de patología, sienten necesitar el apoyo de personal más capacitado y formado en el campo. Son la minoría los que si dicen creer estar capacitados para ser docentes de una escuela inclusiva. Al hablar de escuela inclusiva la mayoría cree que se necesita de un cambio de actitudes y transformación de prácticas pedagógicas. Lo que significa que ni las instituciones ni los docentes o directivos están preparados para que la escuela de hoy se transforme en una escuela inclusiva, son muchos los cambios y las condiciones que se requieren para lograrla. Con la política de estado que llevamos a cabo se ve lejos de alcanzar esta propuesta, y son muchos los docentes que creen que el concepto de escuela inclusiva es un concepto teórico pero no práctico. Y más en la situación en la que se encuentra la educación pública en nuestro país, con más fallas que aciertos, y donde muchas veces el docente no recibe el apoyo que realmente necesita, donde los tiempos de acción ante un caso son largos y no siempre se logra alcanzar los objetivos propuestos. Por lo que se debería pensar en partir de cambiar la formación que reciben. Si en una sala hay varios alumnos con necesidades educativas especiales o diversas patologías que tienen el derecho a recibir educación al igual que sus compañeros, no se debería pensar en que el docente no tiene las herramientas y formación profesional para abordar a ese alumno, en

esta situación sería erróneo pensar en una docente de formación especial para que esté a cargo de la sala, pero al mismo tiempo la docente de educación común no tiene herramientas para llevar a cabo la tarea. Sería una cuestión para debatir en otra oportunidad pero no deja de ser un dato menor y no menos importante.

Dentro de los objetivos específicos encontramos la motivación docente con su trabajo y la relación entre el personal. La mayoría de los docentes eligió esta carrera por vocación. La vocación se encuentra relacionada con los anhelos y con aquello que resulta inspirador para cada sujeto, lo que significa que la mayoría se encuentra a gusto con el trabajo que realiza. Al preguntar cómo se sienten trabajando en la institución 41% respondió altamente motivado, mientras que otro 41% medianamente motivado, lo que nos da a entender que hay un buen clima de trabajo, ya que la minoría respondió poco motivado, lo que podemos inferir es que son aquellos que tienen algún problema personal con los directivos, lo cual no es ajeno a las instituciones, es imposible que el total de integrantes se encuentre siempre contento. A partir de la encuesta se observó que el personal docente tiene una relación asidua con los directivos, lo cual es importante a la hora de sentirse cómodo en el espacio laboral, teniendo un directivo que se molesta en conocer cómo trabajan sus docentes, en saber qué es lo que necesitan, que inquietudes tienen, hacerlos participar de los proyectos, que se sientan parte y puedan aportar ideas, así el trabajo va a ser enriquecedor para todos. Cuando conocí la institución y las veces que me acerque a ella para administrar las encuestas, se podía sentir un lindo clima de trabajo, se la veía muy organizada, los docentes solidarios entre sí, las salas y los pasillos repletos de trabajos de los niños, se podía vivir un ambiente muy cálido.

Otro de los objetivos específicos era conocer si la percepción docente influye en el desarrollo del alumno, y para esto se le dedicó un punto de la encuesta, para conocer realmente que piensan los docentes. A partir de los datos arrojados, la mayoría dice brindar un trato justo e igualitario para todos por igual. Pero muchas veces los docentes crean prejuicios al conocer a los alumnos, o incluso antes de conocerlos, ya sea por lo que dicen otras docentes que ya los tuvieron, por lo que la familia muestra, o simplemente por la primera impresión que tienen del niño. Y ya es ahí cuando el docente falla, al mostrarle al niño, quizás inconscientemente, que él no lo puede lograr, que no va a poder alcanzar los objetivos. Muchas veces los hijos son lo que uno espera que ellos sean, y en la escuela es muy similar, son muchas las horas que el

docente pasa junto a sus alumnos, y no esperar nada de ellos resulta negativo, desalentador para el mismo. Si bien desde afuera yo puedo creer que es muy difícil que la percepción docente no influya en el desarrollo de los alumnos, los mismos docentes niegan pensarlo, y dicen prestar el mismo trato con todos por igual, sin hacer diferencias, sin mostrar preferencias, sino alentando y esperando de todos el mismo desarrollo. Pero un buen número de docentes sí cree que a altas expectativas, altos rendimientos, lo que nos dice que no es ajeno que esto suceda en la escuela, pero reconocerlo tampoco es fácil.

El último objetivo específico es conocer si los docentes que se encuentran trabajando hoy en la institución, se creen capaces, ya sea desde su formación, o la experiencia que tienen en educación, formar parte de una escuela inclusiva, con todo lo que esto conlleva. Al ver los datos arrojados confirmamos que los docentes de hoy no están preparados para abordar ciertas problemáticas que una escuela inclusiva tiene. No conocen las patologías, no saben cómo abordarlas, muchas veces no pueden manejar alumnos con necesidades educativas especiales, el promedio de 30 alumnos por sala tampoco les ayuda a poder dirigir la atención que cada uno necesita, a ver las individualidades y poder ayudar a aquel que le cuesta escribir o leer, en donde los tiempos son muy acotados y las demandas son muchas, se hace una tarea casi imposible. Y es ahí cuando el docente se ve desbordado por no poder ayudar a todos. Es visible y se sigue confirmando la falta de material, la falta de conocimiento y preparación que tienen.

Resumiendo lo anteriormente expuesto, y a través de todos los datos que se obtuvieron de la encuesta y la teoría trabajada, se llega a la conclusión de que hoy no es posible promover desde nuestras actuales instituciones educativas, según la mirada docente, escuelas inclusivas. Los docentes no se encuentran preparados, ni formados con seguridad como para llevar a cabo un aula inclusiva. No se sienten acompañados, sienten que les faltan herramientas y lo más importante que la mayoría concuerda, es que, para que la educación inclusiva se pueda llevar a cabo se requiere de un cambio de actitudes y una transformación de prácticas pedagógicas. Al referirse a un cambio de actitudes, nos referimos a cambiar la forma de ver las cosas, de pensar en que todos los niños pueden aprender y que nada los debe condicionar, sino que los tiempos y las formas son diferentes en cada uno de ellos, y que no siempre lo convencional es lo correcto y la única forma válida de aprender las cosas. Pero para esto debemos partir de

proponer un cambio en las prácticas pedagógicas, refiriéndonos a modificar el plan de estudios de los docentes, a incluir materias especiales, a que las capacitaciones docentes sean válidas para aplicar al aula y no utópicas e imposibles. Que no se trabaje desde el ideal, sino pensando en los alumnos que hay en el aula y en la escuela.

Limitaciones:

La primer y más importante limitación es que la muestra analizada es pequeña, y el estudio y sus resultados no se pueden generalizar.

Otra limitación fue no haber podido hacer un estudio cualitativo en donde se presentaran entrevistas a los docentes y así poder recabar muchísima más información y datos de opinión en cuanto a ciertas cuestiones importantes y puntos a destacar sobre la educación pública y las políticas educativas de nuestro país.

Otro punto importante que se podría haber tenido en cuenta es la edad de los docentes, y así pensar que los docentes con más antigüedad están desacuerdo con las políticas de inclusión, en el estudio presentado por Libia Vélez Latorre se corroboró que a mayor antigüedad mayor es la sensación de falta de conocimiento. En cambio aquellos docentes con una formación más reciente, sienten posible el cambio y la labor en una clase inclusiva.

Recomendaciones:

Sería adecuado que se realice en el país una investigación acerca de la experiencia docente, que opinan ellos con el importante papel que tienen en la educación acerca de las políticas educativas llevadas a cabo por el gobierno Nacional.

Que se generen capacitaciones docentes más provechosas y útiles, que las mismas presenten estrategias y herramientas de trabajo más acordes para aplicar al grupo de alumnos.

Que se genere un intercambio con la escuela especial y que se fomenten grupos de trabajo interdisciplinario que favorezcan al docente, ayudándolo desde la escucha y el brindar herramientas con ciertos casos.

Que los tiempos burocráticos sean más cortos, para que todos puedan tener prontas respuestas y una atención inmediata ante la mínima duda.

Referencias:

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2010, mayo). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, España.
- Arnaiz Sanchez, P. (1996). "Las escuelas son para todos", en revista siglo cero N° 27. España.
- Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes*. Santiago de Chile.13-53.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En Á. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid. oei, pp 87-99.
- Booth, T. (1996). *A Perspective on Inclusion from England*. Cambridge Journal of Education, 6(1), 87-99
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Colmenero, R, M, J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. *Educación inclusiva, vol 2 N°3*. Pp 71-82.
- Cúpich, J, Z. (2012) *Las paradojas de la integración-exclusión en las prácticas educativas*. Efecto de discriminación o lazo social. Argentina. Noveduc.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México, Unesco.
- Fernández, D (2011). *Administración de la educación bonaerense*. Buenos Aires. Buenos Aires print.
- Filidoro, N. (2003). Nuevas formas de exclusión. *Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión*, 49,46-60.
- Florián, L. y Negro Hawkins, K. (2010). *Explorando la pedagogía inclusiva*. Británica, EducationalResearchJournal.

- Frigerio, G; Poggi, M & Tiramonti, G. (1999). *Las Instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel-Flacso.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- HaydarDiaz, O. & Media, F, F. (2008). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia)*. Zona próxima, revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Núm. 12, enero-junio, 2010, pp.12-39.
- HernandezSampieri, R; Fernandez Collado, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación (3º edición)*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. V. (1997). Inteligencia, escuela y sociedad. *Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia*. En: Revista Propuesta Educativa N° 16, Edic. Novedades Educativas. Flacso.
- Kaplan, C. V. (1995). Concepciones de inteligencia en el trabajo docente. *Notas críticas sobre el determinismo biológico en contextos neoconservadores*. En: Revista Versiones, Programa la UBA y los Profesores Secundarios, N° 5, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C.V (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos aires, ministerio de educación, ciencia y tecnología de la nación.
- Köppel, A & Tomé. J. M (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación.
- Ley 1420 (1884). Ley de Educación Común. Congreso Nacional. Buenos Aires, Argentina, 8 de julio de 1884.
- Ley 10.579(1987). Estatuto del Docente. Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Ley 13.688 (2007). Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina, 27 de junio 2007.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Malaga, Aljibe, 2004.
- LusM. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós.

- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L., (2014) *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, España. Fundación MAPFRE.
- Mondelo, R.(2001). El fracaso escolar en: “*Fracaso Escolar*”.Temas cruciales III. Atuel, Bs.As.
- Organización Mundial de la Salud. (1999) CIDDMM 2 Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad. Borrador Beta 2. Ginebra, Suiza.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela*. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid, Morova.
- Rosoli Murillo, A. (2011). *Educación inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela*. República Dominicana: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa.
- Smelkes, S. (2005). La educación intercultural en México. En *Políticas educativas y equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional organizado por Fundación Ford, unesco, unicef, Universidad Alberto Hurtado. 2004, octubre. Santiago de Chile: unicef, pp. 185-188.
- Tedesco, J. (2004) *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Cuadernos de pesquisa, 34, 555-572.
- TentiFanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social, ensayos de sociología de la educación*, 241-246
- Terigi, F. (2005). *Collected papers*: sobre las decisiones en el gobierno de la educación. En Frigerio, G. & Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, la escuela estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. & Diker, G. (comps.), *Pensar lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Tresols, P. (2003). Inclusión educativa o exclusión social. *Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión*. 49, 112-117.
- UNESCO (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. *Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. 1990, 5-9 de marzo.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*. Salamanca. España. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

UNESCO (2005). *Educación para todos, el imperativo de la calidad*. Paris, Francia.

UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación. *La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*. Ginebra, Francia. 2008, 25-28 noviembre.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. La patologización de las diferencias en la clínica y en la educación. VII, 213-233.

Vélez, L. (2011). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes*. Proyecto de investigación doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Anexos:

Encuesta dirigida a docentes del nivel primario de la escuela EGB N° 5 El Tuyú, Santa Teresita. Partido de la Costa. Calle 124 N° 325.

- 1) Por favor marque con una cruz (X) el grupo que pertenece:
 - A. Docente
 - B. Equipo directivo
 - C. Profesores materias especiales
 - D. Otros
- 2) Nivel de formación:
 - A. Primario
 - B. Secundario
 - C. Terciario
 - D. Universitario
- 3) ¿Qué fue lo que lo motivo a elegir esta carrera?
 - A. Por vocación
 - B. Para ayudar a los demás
 - C. Por razones económicas
 - D. Única posibilidad de formación
- 4) ¿Cómo se siente trabajando en el ámbito escolar dentro de la institución educativa?
 - A. Altamente motivado
 - B. Medianamente motivado
 - C. Poco motivado
 - D. Descontento
- 5) ¿Hay una relación asidua entre el personal docente y el equipo directivo en trabajo conjunto?
 - A. Si, existe una relación de trabajo conjunto
 - B. Se reciben directivas con opción a un dialogo abierto
 - C. Solo se reciben directivas
 - D. No se reciben directivas
- 6) ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan al docente en el quehacer diario?
 - A. Gran cantidad de alumnos
 - B. Diversidad del alumnado
 - C. Problemas edilicios
 - D. Falta de material didáctico
- 7) ¿Qué dificultades presentan o afectan a la mitad o más de los alumnos de su clase?
 - A. Falta de motivación en las actividades propuestas
 - B. Malos hábitos de estudio
 - C. Foco de atención disperso
 - D. Dificultad para entender lo que leen
- 8) ¿Hay alumnos integrados o con proyecto de integración en su aula?
 - A. Si
 - B. No

En caso de responder afirmativamente, continuar respondiendo los ítems siguientes:

- A. 1. Cantidad de alumnos integrados en el aula:
 - I. Uno

- II. Dos
 - III. Tres o mas
 - IV. Ninguno
- B. 2. Los alumnos con NEE:
- I. Traen un diagnostico desde inicial
 - II. Son detectados recién en la escuela primaria
 - III. No poseen diagnostico
 - IV. Se sugiere intervención del equipo de orientación
- C. ¿El docente recibe el apoyo de maestras integradoras o acompañantes terapéutico?
- I. Solo en algunos casos
 - II. Únicamente con proyecto de integración en conjunto con la escuela especial
 - III. Se recibe pero no de forma adecuada
 - IV. No se recibe apoyo
- 9) ¿Cree usted posible que las expectativas o percepción del docente influyen de manera positiva o negativa sobre el comportamiento y aprendizaje de los alumnos?
- A. A altas expectativas, alto rendimiento del alumno.
 - B. Se brinda un trato justo e igualitario para todos por igual.
 - C. El vínculo que se establece es solo pedagógico, con relación profesional.
 - D. A baja expectativa, bajo rendimiento del alumno.
- 10) ¿Cree usted que las capacitaciones que el estado propone enriquecen su formación profesional brindándole herramientas útiles para el trabajo?
- A. Son positivas, otorgan herramientas y estrategias nuevas para el trabajo en el aula.
 - B. Proponen buenas estrategias, pero las mismas son difíciles de llevar a cabo.
 - C. No siempre ofrecen lo que se necesita, dejando de lado aspectos más importantes a trabajar.
 - D. Son una pérdida de tiempo y no aportan nada nuevo.
- 11) ¿Qué piensa usted del currículo propuesto en esta institución?
- A. Da respuesta a la necesidad de aprendizaje de todos los alumnos.
 - B. Presenta estrategias y recursos educativos adecuados.
 - C. Es difícil adaptarlo a la clase y a ciertos alumnos.
 - D. No es un currículo que se pueda llevar a cabo en esta institución.
- 12) ¿Con la formación y experiencia que hoy posee, se cree usted capaz de ser docente en una escuela inclusiva?
- A. Creo estar capacitado
 - B. Necesito más herramientas
 - C. Necesito el apoyo constante de personal idóneo
 - D. No estoy preparado
- 13) Creo que la educación inclusiva:
- A. Es posible de llevar a cabo

- B. Genera caos en los colegios
- C. Requiere de un cambio de actitudes y transformación de prácticas pedagógicas
- D. Es un concepto teórico pero no práctico