



**Rector Emérito:** Dr. Roberto Kertész

**Rector:** Mgter. Nestor H. Blanco

**Vice Rectora de Calidad:** Prof. Nydia Elola

**Vice Rectora Académica:** Arq. Ruth Fische

**Decana Facultad de Psicología y Cs. Sociales:** Lic. Beatriz Labrit

**Directora de Licenciatura en Psicopedagogía:** Lic. Laura  
Waisman

Tutor: Lic. Karina Sambataro

Asesor metodológico: Lic. Mariela Muller

Autor: Ullua González, Sofía

Nº de legajo: 20.175

**“Formación y actitudes de los docentes de educación común  
para atender alumnos con proyecto de integración escolar en la  
ciudad Pergamino, Pcia. De Buenos Aires”**

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Agosto 2018

## ÍNDICE

Breve resumen.....	3
1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
3. Antecedentes.....	14
4. Planteo del problema.....	19
5. Objetivos.....	20
6. Método.....	21
6.1 Diseño.....	21
6.2 Participantes.....	21
6.3 Técnica de recolección de datos.....	21
6.4 Procedimiento.....	21
7. Resultados.....	22
8. Discusión.....	29
9. Conclusión.....	33
10. Referencias.....	35
Anexos .....	37

## RESUMEN

La siguiente investigación tiene por finalidad indagar la formación y las actitudes que tienen los docentes de educación común para trabajar con alumnos con proyecto de integración escolar.

La metodología pertinente para este trabajo de carácter cualitativo, utilizó un diseño basado en la teoría fundamentada mediante un procedimiento de comparación constante. Se trabajó con diez docentes de nivel primario que se desempeñan en una institución de gestión privada en la ciudad de Pergamino. La técnica de recolección de datos que se utilizó fue una entrevista semiestructurada, para dar oportunidad a los docentes de justificar sus respuestas y fundamentar el accionar diario con los alumnos integrados.

Los docentes participaron en acuerdo con el consentimiento informado que brindó el investigador al equipo directivo de la institución. Todos los participantes de sexo femenino, tenían no menos de 3 años en servicio. Sus edades oscilaban entre los 27 y 42 años. En cada salón había entre uno y dos alumnos con discapacidad incluidos en proyecto de integración escolar con el servicio educación especial.

Los resultados arrojados manifestaron clara coincidencia con los antecedentes seleccionados por el investigador y a través de la comparación constante con los aportes teóricos, se concluyó que los docentes del nivel primario de educación común, muestran actitudes positivas en el trabajo diario con los alumnos con proyecto de integración escolar.

Respecto al eje de la formación inicial y permanente, manifestaron disconformidad por la formación de base recibida y demanda de propuestas de capacitación en servicio en materia de discapacidad y trabajo áulico con estos alumnos.

Se concluye que es necesario el compromiso y la toma de decisiones por parte del estado y las instituciones educativas de las modalidades, para efectuar cambios a nivel formativos que den respuesta a la demanda docente.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Especial se fue transformando desde sus inicios. Lejos de estancarse, año tras año fue tomando diversas connotaciones. El proceso de Integración Escolar le quitó ese carácter exclusivo que acarreaba. Actualmente, es una herramienta pública y gratuita dispuesta al alcance de todo aquel que en su escolaridad presente necesidades educativas derivadas de la discapacidad, ya sean permanentes o transitorias.

Desde el marco legislativo, diversos cambios se han impulsado abarcando en la actualidad los diferentes ámbitos del desarrollo. A nivel educativo, la familia del niño/a con discapacidad cuenta con el derecho y las oportunidades de brindarle a su hijo/a la posibilidad de concretar su trayectoria escolar en Educación Común. Algo que carecía de sentido antes 1980.

Este gran avance impulsado por la modalidad de Educación Especial, trajo aparejado inquietudes, planteos y controversias a las cuales aún, luego de veintiocho años, no se les ha otorgado respuesta.

Entre las más cuestionadas, aparece la figura del docente de educación común. Diversos estudios se han dedicado a indagar sobre la formación que recibe y su idoneidad para atender a la educación de alumnos con discapacidad en el aula común. Espacio que opera con un sistema y un currículum diseñado para responder a grupos con características homogéneas. Otro de los aspectos cuestionados del docente refiere a sus actitudes como factor influyente en el proceso de integración escolar.

Por consiguiente, llevaremos a cabo la investigación acerca de esta temática indagando en las perspectivas mencionadas (formación y actitudes) de un grupo de docentes de educación común, que actualmente participan de procesos de integración escolar.

## MARCO TEÓRICO

### **Breve recorrido histórico de la Educación Especial en Argentina**

La brevedad de esta modalidad del sistema educativo es relativa si se considera su larga trayectoria. La educación especial en nuestro país se inicia en el siglo XIX. Durante los años 1880-1886 nacerían los primeros servicios de educación especial, destinados a patologías de origen sensorial (visual- auditiva- motriz). La discapacidad intelectual comienza a formar parte de la atención especial a partir del año 1902, impulsada por el Dr. Adolfo Valdés, director del Cuerpo Médico Escolar (Mantuano, 2000). Se sostenía la convicción de que a los niños “diferentes” les correspondían ámbitos diferentes, donde se garantizara una atención más personalizada por parte del docente y se atendieran las cuestiones orgánicas a través de profesionales especializados en salud.

Por tal motivo, se veía necesario modificar la estructura del sistema educativo vigente en ese momento. Las modificaciones además de anexar equipos multidisciplinarios, implicaban rever la didáctica que manejaban los docentes de nivel. Estos acontecimientos dan lugar a la creación de escuelas especiales autónomas cuyo auge determina en 1949, la fundación en la provincia de Buenos Aires de la Dirección de Escuela Especial, dependiente de la dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Paralelamente a esta extensión de la modalidad de educación especial y la diversificación de escuelas especiales fue necesario crear los profesorado de acuerdo a las categorías de dificultades que presentaran los niños. En nuestro país, los profesorado de educación especial no se brindaron a nivel universitario, fue el nivel terciario quien impartió la enseñanza de esta modalidad (Luz, 2005).

En 1949 se creó la Escuela de Educación Especial nº 8 “Domiciliaria”, con el fin de incluir en el sistema educativo aquellos niños que no pudieron desplazarse hacia la escuela de educación especial y sea por discapacidad mental, motriz, adaptativa y/o orgánico-funcional.

En mayo de 1973 fueron creadas por ley en la ciudad de Buenos Aires, las primeras escuelas y grados de recuperación. Correspondían a aquellos “defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”. Los niños recibían el mismo currículo, mediante técnicas psicopedagógicas y metodologías adecuadas, considerando sus necesidades luego de un completo diagnóstico de las dificultades de aprendizaje. En 1979 ya existían cinco escuelas

de recuperación. Paradójicamente, las escuelas de recuperación se expanden en una época donde distintos organismos luchaban por la “integración” de los niños con necesidades educativas especiales y otros trastornos más serios. De hecho, es el mismo gobierno quien promulga la ley n° 22.431/81 donde se acuerdan criterios de protección integral a los discapacitados, allí se establecían los derechos de permanecer en el sistema educativo común mientras que el grado de discapacidad lo permitiera.

A partir de 1985, desde la Cátedra de Educación Especial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se difundieron los principios fundamentales para que los alumnos de Ciencias de la Educación elaboraran una actitud positiva hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula común. (Lus, 2005) Paralelamente, se generaron movimientos de carácter universal en pro de la integración: en 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas; en ese mismo año comienza en la Provincia de Córdoba, a través de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario del que depende el Departamento de la Modalidad Especial, el Programa de Integración de Niños y Adolescentes con distintos tipos de discapacidades en la escuela común. En 1988, la Dirección Nacional de Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación Cultura de la Nación lanza el Plan Nacional de Integración, donde se elabora la conceptualización del proceso integrador.

En 1991 se llevaron a cabo las Primeras Jornadas Intercátedras de Educación Especial donde se incorpora a los Profesorados de Educación Especial. En 1992, se cancela la transferencia a los servicios de recuperación y se lanzan políticas de prevención que proponen incorporar al sistema común dos estrategias: Un maestro de apoyo psicopedagógico que trabaje con los niños con dificultades de aprendizaje tres veces por semana; La pareja pedagógica, compuesta por un docente común y un docente especial que compartan la planificación y el espacio físico. En 1993, el Ministerio de Educación de la Nación toma como programa de trabajo la Ley Federal de Educación 24.195 donde se diseña la función que le corresponde al Estado Nacional con respecto a la organización de los establecimientos educativos. (Mantuano, 2000)

En dicha ley, el capítulo VII contempla en los artículos 27, 28 y 29, los regímenes especiales que incluyen la modalidad que estamos tratando.

## Marco legal y normativo

A nivel internacional, uno de los tratados que conceptualizó a la integración escolar y dio pie para el encuadre legal fue la Declaración y Marco Acción de la Salamanca<sup>1</sup>. Se trata de un acuerdo amplio, definido por una serie de apartados destinados a definir conceptos, políticas y técnicas orientativas para formar escuelas integradoras. Para sintetizar, en este tratado se reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales dentro del Sistema de Educación común. Afirman que cada niño tiene sus características, intereses y estilos de aprendizaje que le son propios y por tal deben ser respetados. Se trata de una pedagogía basada en el alumno, donde sea el sistema educativo el que debe adecuarse al niño, ajustándose en función de la amplia gama de diferencias que surgen en el aula.

Por otro lado, posicionan a las escuelas comunes en el rol de ser ellas el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias y exclusivas. Apelan a los gobiernos para que fomenten políticas de integración escolar y den apoyo presupuestario para el mejoramiento de las instituciones. Por último, no menos importante, aclaran que la formación de los profesorado deben recibir las orientaciones para atender a la diversidad en el aula.

En nuestro país, tanto la Ley 26.061 (Ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes) como la Ley 26.206 (Ley de educación nacional) garantizan el derecho a la educación pública y gratuita de todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina. A su vez, el artículo 15 de la Ley 26.061 también sanciona que *“Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica”*. Esto ha de contemplarse en la Ley de educación nacional en el Artículo 11, inciso g) *“Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto por los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061”*.

Se sientan así las bases para una educación inclusiva. En 2007, se aprueba la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y en el 2008 se ratifica en Argentina mediante la Ley 26.378. Es una norma universal y considerada como tratado de derechos humanos. Hay cambios a nivel cualitativo, sobre la forma de conceptualizar el término Discapacidad y el área de educación que le corresponde: sus derechos a la inclusión en la enseñanza primaria y secundaria, pública y gratuita del sistema general.

## **La integración escolar**

“Segregación...”

Definir el término Integración en forma aislada sería desprestigiar el arduo trabajo realizado por diversos autores. Resulta pertinente considerar el contexto del cual surge el término Integración. Siguiendo a J. Lacan, entendemos por Discurso a todo vínculo social fundado en el lenguaje. Todo discurso, plantea la adecuación a ciertos ideales: ¿Qué sucede con aquellos que no logran alcanzar los ideales planteados en el discurso? Son segregados. Sin pena ni culpa, la segregación es inherente a todo discurso, forma parte del lazo social y al mismo tiempo le hacen límite.

El discurso pedagógico plantea como ideal el aprendizaje académico, la valoración de la eficacia, la competencia intelectual, la aplicación y el comportamiento pasivo. ¿Qué pasa con los alumnos que no logran responder con eficacia a los ideales planteados por el Discurso pedagógico? Fracasan, son víctimas del proceso de segregación propio del discurso. El fracaso escolar causa malestar en el discurso educativo. De acuerdo con el punto de vista de Romay y Mondelo (2000), el ideal educativo tiende al equilibrio a la estructuración de normas, hábitos y contenidos, que en cierto punto anulan las subjetividades. Allí, viene la escuela especial para acoger a lo heterogéneo; irónicamente se organiza desde la homogeneidad de las diferencias clasificando las escuelas por trastornos.

¿Qué es la integración?

Si bien la investigación apunta al ámbito educativo, es primordial destacar que los procesos de integración otorgan el derecho que les corresponde a las personas con dificultades derivadas de la discapacidad, de participar en todos los ámbitos de la sociedad: salud, empleo, ocio, cultura y educación.

Respecto a la integración escolar, autores como Blanco, Romay y Mondelo han destacado la distorsión que tienen las escuelas intervinientes cuando definen el concepto.

Los interrogantes acerca de los procesos de enseñanza- aprendizaje quedan a un lado a la hora de evaluar la efectividad de una integración. La valoración se hace desde un punto de vista social más que pedagógico: si el niño es aceptado por el grupo, si participa en los recreos, si tiene buena relación con el docente, si puede realizar “algo” de lo que trabaja el resto. Como si todo eso fuera suficiente garantía de que ese niño/a está aprendiendo todo lo que puede aprender (Rojas de Gay, 2000). Rosa Blanco (1999, p. 5) también concuerda con lo anterior escribiendo lo siguiente “La preocupación central ha de ser la educación de

estos alumnos y no tanto la integración”.

Distintos autores como Gimé (2000), Blanco (1999), Marchesi y Martín (1990) mencionan razones legales y psicológicas a favor de la integración: legales, en cuanto la igualdad de oportunidades es un derecho irrenunciable y esto no significa otorgar lo mismo a todos sino dar a cada uno lo que necesita de acuerdo a sus particularidades; psicológicas considerando que los procesos de integración favorecen al desarrollo armónico e integral de las personas. El concepto “desarrollo” esconde una naturaleza social: “El individuo con sus condiciones personales, participa de las oportunidades y experiencias que le brindan fundamentalmente los adultos y los compañeros en los distintos contextos de la vida y cómo el niño se desarrolle dependerá de la interacción que establezcan” (Climent Gimé, 2000, p.100). Siguiendo a este autor, la inclusión de niños con condiciones de discapacidad en la escuela común ofrece un entorno más rico y exigente para todos los actores. La cuestión será proveer estímulos de calidad, es decir, proveer interacciones que estimulen el desarrollo de ambas partes. Al docente le ofrece una oportunidad privilegiada para comprender y transitar los caminos de la heterogeneidad de estrategias constructivas que intentan los niños y de las múltiples hipótesis y relaciones que establecen para apropiarse del conocimiento. Lus (1995)

El vínculo que se define con el niño, en la institución educativa debe estar orientado a brindarle atención pedagógica que potencie sus capacidades de aprendizaje. En relación a esta última afirmación, los autores consultados consideran al profesorado una pieza clave – no única- para un proceso de integración exitoso, lo que nos lleva a reflexionar sobre el grado en que los docentes se encuentran preparados para asumir este reto.

Si bien a lo largo del apartado se destacan las ventajas y las opciones a favor de la integración, sería objetivo dejar constancia de las dificultades –de todo tipo- que implica este proceso, que resulta largo y costoso.

Es importante que si bien se le asigna mayor protagonismo al maestro común y se otorga enorme valor a su palabra, se prevea que no asuma en soledad la atención de los niños con proyecto de integración. Es necesario el compromiso de los adultos involucrados, de la institución y su administración, que deberán poner en juego recursos materiales, personales y de formación para el éxito del proceso.

## **Actitudes y formación docente para la integración escolar**

El proceso de integración escolar ha provocado desde sus inicios un cambio sustancial para el trabajo de los docentes y profesores, donde se abandonan (o deben abandonarse) las visiones globales por la del aula en conjunto. El impacto abarca hasta la definición más esencial que es la de “ser profesor”, el desarrollo profesional y la formación docente.

Siguiendo a Parrilla Latas, A (1992), los cambios que introduce la incorporación del alumnado con proyectos de integración escolar en el aula común son de índole: didáctica (estrategias y contenidos), organizacional (del trabajo en el aula) y comunitaria (apertura y contacto con los servicios especiales educativos). La autora abre el debate y cuestiona ¿Quién conduce y lleva a cabo los proyectos de integración escolar? ¿De qué manera y con qué recursos cuenta el docente de educación común para responder a las demandas de un proyecto de integración escolar? Para responder a estas cuestiones hace evidente la necesidad de investigar y conocer cómo impacta en el equipo docente la práctica diaria con estos alumnos, que piensan, que sienten, para qué se los preparó, cuáles son sus necesidades prácticas y formativas.

La importancia de conocer los aspectos mencionados radica en que hay una vinculación directa entre dichas variables y el éxito o fracaso de un proceso de integración escolar.

Sus representaciones, sentimientos y actitudes respecto a la integración escolar de alumnos con discapacidad, inciden en el desarrollo de dicho proceso llegando a convertirse –en el peor de los casos- en un obstáculo para el progreso del alumno integrado (Parrilla, 1992; Devalle de Rendo & Vega 1988).

Lo anterior se concluye luego de una serie de investigaciones llevadas a cabo en diferentes países. Si bien la temática y los objetivos variaron de una a otra, los resultados arrojados respaldan la importancia de un docente/profesor que sienta, crea y actúe a favor a de los procesos de integración escolar. A su vez no se puede dejar de lado la latente necesidad de cambios en el tramo de formación docente: se ha demostrado que el hecho de haber abordado el tema en algún momento de su formación, les otorga mayor seguridad y promueve actitudes positivas.

En otras palabras, no es suficiente adoptar la filosofía integradora para un buen desempeño del docente, otras variables personales, contextuales, organizativas y formativas inciden y median en la atención pedagógica a estos alumnos (Parrilla, 1992).

Los numerosos estudios teóricos y empíricos respecto a los factores que intervienen para que una integración sea exitosa, destacan a las actitudes del docente y la formación inicial y permanente en materia de integración escolar. La investigación llevada a cabo por Sola (1997) demostró que hay relación directa entre actitudes y formación: los factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del docente ante el trabajo pedagógico con la discapacidad en el aula, destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. Señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la inclusión de alumnos con proyecto de integración escolar.

Respecto a la formación de los docentes, las investigaciones coinciden en que poco ha cambiado a raíz de las legislaciones integradoras. Existe un vacío entre la formación teórica y las exigencias de una práctica profesional compleja, ya que pensar en formar parte de un proyecto de integración escolar implican nuevos modos de Ser: de Ser docente, de Ser director, de Ser institución, de Ser educador en esta nueva escuela que plantean las leyes. (Alicia Devalle De Rendo y Viviana Vega 1988)

No se trata pues de un cambio cuantitativo en el número de alumnos, no se trata de atender a unos o dos alumnos “diferentes”, se trata de un cambio en las condiciones más significativas y definitorias de la clase. (Parrilla, 1992)

Desde hace varias décadas la propuesta de formación docente en materia de integración ha planteado dificultades, mas preguntas que respuestas, y la situación continua siendo similar. En un primer período, en la década de los 70 las investigaciones se centraron en analizar en qué medida incidía la formación docente –en educación especial- en las actitudes de éstos hacia la integración escolar. En un segundo momento, finales de los 70 y en los 80, la investigación se ha preocupado esencialmente en detectar las necesidades formativas de los docentes en materia de integración. (Parrilla 1992)

María López González, profesora titular en la universidad de Córdoba con especialización en necesidades educativas especiales, aspectos psicosociales y de género de la discapacidad, publicó un artículo donde realiza una síntesis de las principales necesidades formativas de los docentes de acuerdo a lo aportado por distintos trabajos sobre el tema. De acuerdo a lo plateado en el artículo, nuestro país ha dedicado atención y tiempo a la preparación de los docentes. Diversos congresos y reuniones de trabajo han generado diversas propuestas acerca de la formación de todo maestro en Educación Especial. De acuerdo a lo expresado en las investigaciones, por los docentes de educación

común y de los profesores formadores del profesorado, se identifican como fundamentales en la formación docente los siguientes conocimientos:

- La naturaleza de la integración: filosofía, principios, legislación, modalidades, experiencias diversas.
- Medios y sistemas de apoyo: su organización, funcionamiento y como acudir a ellos.
- Detección y valoración de dificultades y necesidades que presentan los alumnos.
- Características de los distintos déficits y situaciones que pueden provocar necesidades educativas especiales, limitaciones y posibilidades.
- Adaptación curricular: aspectos legales y organizativos, así como orientaciones y estrategias para la práctica.
- Formas de coordinación y trabajo cooperativo multiprofesional e interdisciplinar, con otros compañeros y con los profesionales de apoyo.
- Comunicación y relaciones con los padres.

Coincidiendo con la afirmación de Kristoffersen (1991), López González también destaca la importancia de que la preparación de los docentes no es un meramente conceptual y procedimental, también implica el desarrollo de actitudes adecuadas para la aceptación y la atención educativa a niños con proyecto de integración.

La formación docente continua se desarrolla en tres etapas: Inicial- Permanente y tramos de Capacitación docente.

Respecto a la inicial, las investigaciones demuestran que los programas del primer tramo de formación no contemplan en su malla curricular, temáticas vinculadas a la atención pedagógica de alumnos con discapacidad en el aula. Sin embargo pensar en esto no implica añadir asignaturas del programa de educación especial menos aún caer en categorizaciones de acuerdo a discapacidades específicas. Esto último sería ofrecer una visión parcial sectorizada e individualista de su trabajo. (Parrilla, 1992)

En cuanto a la formación permanente ha de estar centrada en la escuela, en atender a los roles, responsabilidades y tareas que los profesores deben realmente desarrollar y proporcionar a ellos la base para iniciar y generar los cambios que la integración escolar demanda tanto a nivel institucional como a nivel áulico. De acuerdo a las falencias presentadas en la formación inicial, la formación permanente se presenta como oportunidad para encaminar las debilidades precedentes en materia de integración escolar. (Parrilla, 1992)

Es acertada la reflexión que hace Lus (1995), para reflejar la importancia de incluir la integración escolar en la formación docente:

“Históricamente, el maestro común solo ha tenido contacto con este tema ante el hecho concreto de tener que atender algún niño integrado en escuela común, o como información ad-hoc a su formación de base en el caso de realizar algún curso de perfeccionamiento afín. El hecho de que el tema sea parte de su formación de base tiene mayor trascendencia. Está oficialmente advertido de su importancia antes de comenzar el ejercicio profesional, y por lo tanto, esta cuestión no compartirá el carácter de ‘novedad opcional’ que con frecuencia suelen tener las actualizaciones profesionales” (p.116).

## ANTECEDENTES

Se han identificado investigaciones similares dedicadas a analizar la formación docente y su impacto en la actitud de los mismos hacia la integración escolar en el aula común.

El primero de los trabajos seleccionados se trata de un estudio cualitativo de enfoque interpretativo llevado a cabo en el año 2004, por las miembros Arrebola y Giménez del Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Los objetivos fueron identificar las creencias y los sentimientos de los docentes sobre los proyectos de integración, analizar las actuaciones en el aula y las ventajas e inconvenientes de la integración. Se escogieron 40 profesores de distintas carreras a partir de un muestreo intencional. Se utilizó como técnica la entrevista personal semiestructurada. La misma recogía información acerca de cómo el docente piensa, siente y actúa ante los alumnos integrados en el aula y acerca de la formación –inicial y permanente- recibida sobre ello.

Los resultados arrojaron lo siguiente: Respecto a las actitudes las más positivas hacia la integración provienen de Educación Especial-Audición y Lenguaje y de los profesores de Pedagogía Terapéutica y Educación Musical mientras que las negativas se centran en los profesores de Lengua extranjera y Educación Infantil; Los que mostraron actitudes ambivalentes fueron los docentes de Educación Primaria y Educación Física. Sobre la formación inicial los docentes expresaron que es difícil relacionar la formación teórica con la realidad que encuentra en las aulas. Consideran que debe brindarse una preparación más relacionada a la nueva idea de educación. En el caso de la formación permanente, demandaron cursos de formación en educación especial que respondan a las necesidades de cada institución y las expectativas de los maestros.

Dos años más tarde, en el período 2006-2008 en nuestro país se llevó a cabo un estudio de diseño exploratorio descriptivo y también estuvo destinado a indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades en el aula común, donde se puso de manifiesto la carencia formativa y su incidencia en las actitudes. Se conformaron dos grupos: en el primero, directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente. En el segundo, directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas especiales y de escuelas de Educación Primaria Básica. Se recaudó la información a través de entrevistas en profundidad con cada participante. En cuanto a la formación, manifestaron estar en falta teórica y práctica acerca de la temática. Conceptualmente, mostraron un bajo nivel acerca de los términos discapacidad e

integración. Con respecto a las actitudes y valoraciones acerca del proceso de integración, mostraron aceptación pero cierto temor a desbordarse por falta de recursos humanos y materiales que hagan inadecuada la respuesta educativa a estos niños.

Por su parte, Chile realizó varios trabajos que resultaron coherentes y acertados para este trabajo de investigación en el transcurso del año 2008. El primero a mencionar lo llevo a cabo Damm Muñoz, X. que también realizó un trabajo con método cualitativo cuyo diseño fue el estudio de casos. Se propuso indagar sobre las representaciones mentales acerca de la integración escolar, las formas de relación y las actitudes en el aula frente a niños integrados. Aquí también surge como preocupación la falta de formación en materia de integración escolar. La población escogida fue de cuatro profesores/as de un establecimiento educativo municipal de la ciudad de Temuco. Se utilizó la observación no participante, una entrevista no estructurada y un cuestionario, luego con la información recogida se establecieron categorías. En cuanto a las actitudes, se evidenciaron positivas y negativas; en general sus representaciones se muestran a favor de la integración de estos niños en el aula común pero aún prevalece la idea de que la escuela especial constituye el espacio educativo más apropiado para ellos. Creen que pueden aprender mejor en un espacio exclusivo, esto demuestra que de alguna manera persiste el modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para atender a estos niños. Destacan la ausencia de conocimientos sobre educación especial durante la formación inicial. Si bien en las entrevistas manifestaron hacer adaptaciones curriculares, atención personalizada, recursos atractivos y de interés, entre otras actitudes positivas que no resultaron congruentes con las prácticas pedagógicas observadas.

Al mismo tiempo, un conjunto de investigadores provenientes del área de salud y educación de España y Chile, llevaron a cabo en una universidad privada de Santiago de Chile, un estudio no experimental descriptivo de tipo encuesta. La muestra se escogió a través del muestreo no probabilístico: se aplicó una encuesta a 50 participantes de las carreras de Pedagogía de Educación General Básica (25) y Pedagogía en Historia y Geografía (25). En este estudio los participantes cursaron una asignatura relacionada con la atención a las N.E.E. por lo que la cuestión formativa no surge como crítica en los resultados. El objetivo era conocer las percepciones y actitudes de los maestros en formación hacia la educación inclusiva. Los resultados indicaron que el 94% considera que la integración de los alumnos con N.E.E es beneficiosa para el desarrollo socio-emocional

de todo el alumnado, mostrando ante ellos actitudes positivas y creencias a favor de dicho proceso.

Un año más tarde (2009), la Profesora chilena Andrea Vega Godoy se propuso develar las representaciones simbólicas de los docentes de educación básica como también la coherencia con las prácticas pedagógicas. Este estudio de enfoque cualitativo con perspectiva descriptiva- interpretativa se realizó por medio del estudio de casos. Las alumnas observadas fueron 120, de sexo femenino, correspondientes a los cursos de primero a cuarto año básico, las cuales se encuentran entre los 7 y los 10 años de edad. El criterio para la selección fue que en ambos niveles (NB1 y NB2), se concentra el mayor número de alumnas diagnosticadas con necesidades educativas especiales, las cuales son atendidas en un grupo diferencial. En relación a los docentes, se seleccionaron cuatro profesoras jefes de los cursos de primero a cuarto básico (NB1 y NB2). El criterio para la elección fue considerar la gran cantidad de tiempo que interactúan profesoras y alumnas, ya que en estos niveles es la profesora jefe la que imparte casi en su totalidad todos los subsectores de aprendizaje. Se aplicaron distintas técnicas: la observación participante en clases y reuniones; entrevistas en profundidad para recabar mayor información que no pudo ser apreciada en la observación y por último la técnica del cuestionario que apunto a conocer las actitudes para con estas alumnas en relación a su integración. Se concluyó que si bien las docentes manifiestan coherencia entre su discurso y la práctica, las representaciones sociales cargan con una connotación discriminadora y estigmatizante, de las cuales ellas no son conscientes. Creen que todos los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por educación especial, que a los docentes no los preparan para trabajar con esa población en el aula.

Continuando con las investigaciones chilenas, esta vez en el año 2011 se realizó un estudio mixto cuali-cuantitativo, para indagar sobre la formación académica recibida y el abordaje pedagógico relativas a la integración escolar, discapacidad y necesidades educativas especiales. La población escogida fueron 80 estudiantes de distintas carreras de pedagogía. Se aplicó un cuestionario, entrevistas semi-estructuradas y selección documental. La información obtenida se analizó y clasificó en categorías. En términos generales, los futuros docentes manifiestan no recibir capacitación para atender a la diversidad en el aula. En algunas carreras se trato el tema de forma extracurricular y otros buscaron información y herramientas por cuenta propia. El 95% de los estudiantes valoraría la inclusión de actividades curriculares relacionadas con la temática, un 1% se

muestra en desacuerdo de incluir estos temas y un 4% se muestra neutral. Aunque el 41% prefiere que se aborden en un ciclo de Licenciatura.

Por su parte, España también es un país que se ha preocupado en investigar acerca de las necesidades del docente en materia de integración escolar. En el año 2012, Raquel Súrria Martínez, profesora titular del Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante realizó una investigación pertinente al tema que nos ocupa. El trabajo tuvo como objetivos: analizar si el alumnado integrado en el aula puede generar inquietud en los docentes, si el profesorado percibe actitudes favorables hacia ellos por parte de otros compañeros y finalmente la percepción que tienen acerca de su preparación para ejercer la docencia. Se trató de un diseño *ex post- facto* ya que la muestra no se distribuye al azar por pertenecer a contextos concretos. Fue seleccionada por conveniencia y está compuesta por 116 docentes que haya tenido alguna vez alumnos con discapacidad en el aula. Los docentes pertenecían a educación primaria (n=32), secundaria (n=45) y por último al nivel universitario (n=39). El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario elaborado y validado para el estudio. Se distribuyeron 23 ítems en 4 categorías: 1º Datos del docente (sexo, edad, nivel y año de enseñanza, años de experiencia, etc.); 2º Inquietud por tener alumnos con discapacidad; 3º Preparación del profesorado para impartirles enseñanza; 4º valoración acerca de las actitudes del resto del grupo hacia el alumnado con discapacidad. El análisis de los resultados manifestó que la categoría donde mayor malestar presenta el profesorado es en el 2º Inquietud por tener alumnos con discapacidad en el aula. Respecto a la formación, los profesores del nivel secundario y terciario muestran menos preparación que los de educación primaria para trabajar con la discapacidad en el aula. En cuanto a la percepción de las actitudes de los compañeros, en educación primaria muestran actitudes favorables mientras que los profesores del nivel secundario perciben un ligero aumento de actitudes desfavorables hacia los compañeros con discapacidad.

Para finalizar, otro de los trabajos seleccionados se llevó a cabo en nuestro país en la provincia de Bs. As, en el año 2014 por Tortello y Elgier. El objetivo planteado fue analizar las actitudes de los docentes hacia los alumnos integrados de la ciudad. Se escogieron 52 docentes de educación primaria de ambos sexos, de 30 a 60 años de edad. Todos tenían alumnos con proyecto de integración escolar en su salón. La recolección de datos se fue a través de un cuestionario tipo Likert, el cual respondieron con la autorización de sus directores. Se evaluaron siete temáticas: Responsabilidad, Creencias, Desarrollo

emocional, Rendimiento, Clima, Relación Social y Formación y recursos. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes tienen una actitud positiva hacia la integración infantil y que las actitudes más positivas son hacia la integración como factor que mejora la relación social del individuo y las creencias. Pero la tendencia a favor baja en las temáticas de formación y clima del aula, reflejando que las creencias que tienen muchas veces pueden chocar con el trabajo concreto. La mayoría de los docentes entrevistados opina que suele faltar formación en necesidades educativas especiales. Los autores destacan así la importancia de una formación potenciada desde arriba, pero que de manera ideal surja desde la propia práctica desde la propia comunidad educativa, para que tenga un carácter significativo.

En síntesis, los estudios anteriores si bien reconocen las valoraciones y actitudes positivas hacia la integración por parte de los docentes, destacan que la falta de formación es un obstáculo a la hora de llevar a cabo un real proceso de integración.

## PLANTEO DEL PROBLEMA

La integración escolar es el derecho de todas las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, eso incluye a la educación, la salud, el empleo, el ocio y la cultura, entre otros.

La integración escolar forma parte de una estrategia general y de acuerdo a los autores seleccionados queda en evidencia el beneficio que otorga este proceso en el desarrollo general de las personas con discapacidad, considerando que el aula común ofrece un entorno más rico y exigente. Desde su implementación se han estudiado las diversas aristas que participan y hacen al proyecto de integración algo real y concreto en la práctica diaria.

Las variables más cuestionadas por su relación directa son la formación y las actitudes de los docentes de enseñanza común, actores que deben asumir un rol activo en este proceso integrador. Este rol implica una modificación en las funciones que realiza dentro del aula, las técnicas que conoce y aplica, la preparación que posee, etc.

Se han llevado a cabo diversos estudios e investigaciones de carácter empírico (nacionales e internacionales) que hicieron hincapié en las variables mencionadas. Los resultados arrojados manifestaron significativas coincidencias mostrando que la mayoría de los docentes muestran actitudes a favor de la integración escolar, pero remarcan que la falta de preparación en la formación inicial y permanente se vuelve un obstáculo a la hora de brindar atención pedagógica a estos alumnos.

En el marco teórico y en las investigaciones utilizadas como referentes para esta investigación se expuso la importancia de incluir en el tramo de formación docente –inicial y permanente- espacios que brinden teoría y práctica acerca de los proyectos de integración en el aula. Es una preocupación de docentes, directivos y equipos de orientación la falta de conocimientos sistematizados para llevar a cabo un proceso de integración escolar exitoso.

El colegio San Agustín de la ciudad de Pergamino funciona desde el 28 de febrero de 2011. Los proyectos de integración comenzaron a implementarse desde entonces hasta la actualidad. Como antecedente, este dato manifiesta su carácter inclusivo, por lo que resulta viable realizar esta investigación en sus instalaciones, con su equipo docente.

El hecho de que estos docentes de educación común se encuentren participando de proyectos de integración escolar no necesariamente conlleva a que han sido formados para eso, por tal motivo resulta interesante investigar en esta institución con experiencia en proyecto de integración escolar *¿Cuál es la formación y las actitudes de las docentes de educación común para atender alumnos con proyecto de integración escolar?*

## **OBJETIVOS**

### Objetivo General

- Indagar la formación y las actitudes de las docentes con los alumnos integrados en el aula del nivel primario de educación común

### Objetivos específicos:

- Analizar la formación inicial y permanente de los docentes para participar de procesos de integración escolar.
- Analizar las actitudes docentes en las prácticas diarias con los alumnos integrados en el aula.

## MÉTODO

### DISEÑO

Esta investigación de carácter cualitativo utilizará el diseño basado en la Teoría Fundamentada a través del método comparativo constante. La interpretación y codificación de la información recogida, permitirá al investigador generar una teoría estrechamente fundamentada en los datos obtenidos.

### PARTICIPANTES

La muestra la constituyen diez docentes titulares (1° y 2° ciclo) de nivel primario del Colegio “San Agustín” de la ciudad de Pergamino. Pcia. De Bs As. El equipo docente en su totalidad es de sexo femenino, tienen a cargo entre uno y dos alumnos con proyecto de integración escolar que asisten horario completo de forma regular a la institución.

### TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En esta investigación se utilizara una entrevista semiestructurada. Los ejes vertebradores de la entrevista serán dos: Formación docente y actitudes áulicas en el trabajo con alumnos con proyecto de integración. .

La entrevista fue diseñada por el propio investigador en base a las entrevistas aplicadas en trabajos similares que figuran en los antecedentes.

### PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se solicitó autorización al Equipo Directivo y Representante legal del colegio San Agustín para llevar a cabo la investigación. Manifestándose de acuerdo, permitieron el contacto con el equipo docente para brindarle información acerca de los propósitos del presente trabajo y la posibilidad de rechazar la participación. Se ofrecieron a participar todas las docentes de grado, de 1° a 6° de ambas divisiones “A” Y “B”. Una vez explicado y firmado el consentimiento informado se pactaron los días y horarios con cada docente para las entrevistas. En un total de 30 minutos, se abordaron las preguntas en forma oral, fueron grabadas y transcritas para la codificación. De acuerdo a las verbalizaciones y acciones más destacadas, surgieron las categorías. Finalmente, se agruparon de acuerdo a los antecedentes bibliográficos abordados con anterioridad, como resultado de la comparación constante entre ellas.

## RESULTADOS

En la entrevista respecto a la formación docente, se comenzó indagando acerca de la formación inicial. La primera cuestión hace referencia al primer contacto con los proyectos de integración escolar en lo que la gran mayoría de las docentes coincidieron en sus respuestas. Lejos de ser una propuesta teórica profunda del profesorado, la gran mayoría de las docentes tuvo su primer acercamiento al proyecto de integración escolar gracias a la práctica profesional de 4to. Año. Mientras que tres de las docentes reconocieron no haber tenido ningún contacto durante la cursada del profesorado.

A continuación se detallan respuestas representativas de lo mencionado:

“Durante la cursada pude tener un acercamiento al proyecto de integración escolar recién en 4to año y a partir de una demanda de mi grupo al experimentar la necesidad de conocer y saber qué era. En las prácticas de ese último año, dos compañeras y yo, teníamos alumnos con discapacidad en el salón... que venían con una maestra especial. Recién ahí conocí el famoso “proyecto de integración escolar””.

Otra de las docentes coincidió: “Durante la cursada del profesorado no tuve ningún contacto con Proyecto de integración desde la teoría. En 4to año me tocó trabajar con un alumno no vidente, el cual era asistido por la docente del nivel y una maestra de la escuela especial. Pero nunca se me interiorizó sobre un proyecto de integración”.

Una de las docentes manifestó respuesta similar: “Mira, recién tuve el primer contacto cuando estaba en las practicas de 4to año... había una nena con problemas de vista muy severos e iba una docente especial a trabajar con ella, pero nunca me asesoraron como trabajar con ella ni que debía hacer”.

En cambio, otra docente respondió lo siguiente: “Tuve contacto con este tipo de proyectos, cuando estaba en el último año... se venía escuchando el concepto pero muy ajeno a la currícula del profesorado... entonces como propuesta de los directivos (no de los profesores) vinieron estudiantes del profesorado en educación especial a nuestra institución a “trabajar” con nosotros pero no funcionó mucho porque no había trabajo conjunto, ellos armaban el famoso proyecto sin consultarnos ni participarnos en nada”.

Respecto a los espacios/ materias/ unidades del profesorado donde abordaron el concepto de integración escolar, algunas docentes coincidieron en que se trataron de espacios informales brindados a partir de las vivencias en la práctica docente. Si bien

mencionan materias que suponían abordarían el concepto, no obtuvieron lo esperado. Los siguientes recortes refieren a lo mencionado:

“En las prácticas de 4to año, nos encontramos con nenes que estaban en proyecto de integración, entonces con mi grupo decidimos solicitar información a los profesores pero solo nos dieron dos clases para leer libremente sobre integración escolar y listo. Obviamente que fue insuficiente, necesitabas saber qué hacer con esos chicos... cómo se debía trabajar. Nos sentimos con las manos vacías y así nos dimos cuenta que había muchas falencias en la formación docente y lo planteábamos siempre que había oportunidad”.

“Sinceramente, el concepto lo nombraban en varias materias... pero a las perdidas... pero en ninguna se trabajó seriamente y en profundidad. Lo que me salía hacer era hablar con la maestra integradora y si tenía acompañante externo también... le preguntaba a la maestra del grado pero ni siquiera ella estaba demasiado canchera con el tema”.

Otras docentes coincidieron con las siguientes respuestas:

“Una de las materias que abordaba el profesorado para llevar a cabo estas cuestiones era “Psicología en la educación”... pero la verdad es que no recibíamos demasiada información al respecto. La realidad es que la información la obtuve cuando comencé a ejercer en San Agustín. Gracias a las maestras integradoras, al E.O.E y directivos. De todas maneras siento la falta de preparación académica respecto al tema”.

“No he recibido información sobre integración escolar en el profesorado. La poca información con la que dispongo la obtuve del trabajo en equipo con gabinete, directivos y docentes integradores”.

“No recuerdo la materia pero no había una en especial que abordara de lleno esta cuestión, las dudas surgían a partir de la práctica profesional pero con solo nombrar la integración escolar no alcanzaba”.

“La única materia que abordaba cuestiones de integración escolar era “Pedagogía de las diferencias” pero termino siendo superficial, con muchos huecos teóricos y poca información sistematizada”.

Con el fin de conocer la formación permanente de estas docentes, se cuestionó acerca de la oportunidad de realizar cursos o charlas informativas acerca del proceso de integración

escolar. Sobre este tema, algunas respuestas fueron cerradas mostrando cierta incomodidad por lo que se citan textuales palabras:

“No, la verdad que no tuve oportunidad de capacitarme... además no hubo ni hay muchos cursos sobre eso hoy en día o a lo mejor no me llega la información”.

“Sinceramente no, no hice cursos sobre este tema, por una cuestión de que tengo poco tiempo y prefiero capacitarme sobre la didáctica de las áreas curriculares”

“No, hasta el momento no hice ningún curso sobre integración escolar... y todos los que he hecho no contemplan el trabajo con chicos con discapacidad, no sé porque será”.

Aquellas docentes que afirmaron recibir capacitación manifestaron disconformidad de dichas propuestas informativas y destacaron la carencia formativa que existe sobre esta temática en la actualidad:

“He tenido la oportunidad porque el E.O.E del colegio organizó una jornada para todo el personal docente sobre la integración de alumnos con discapacidad en el aula común. Interesante la propuesta, pero carente de profundidad en los conceptos y bueno, la verdad es que en una tarde es difícil de tratar todo lo que este concepto implica”.

Otra docente comenta: “Tuve la oportunidad de presenciar una charla relacionada con el tema que fue propuesta por el E.O.E de este colegio, pero solo dos horas y la verdad es que es muy amplio el tema y no alcanzó. Pero en líneas generales, no salen cursos referidos a este tema (o no tienen difusión)”.

“Si, participe de charlas que fueron dictadas por las instituciones donde he trabajado en las cuales había muchos chicos con proyecto de integración escolar y en la práctica diaria una se encuentra con un millón de interrogantes. La verdad es que busqué cursos para hacer pero las propuestas son muy técnicas y/o para profesionales de la salud y creo que los docentes necesitamos vocabulario un poco más adaptado ya que no fuimos formados para trabajar con estas cuestiones en el aula”.

El último eje que se analizó en la formación docente lo constituyen las necesidades teóricas y prácticas que detecta en el quehacer diario con alumnos con proyecto de integración. Entre las teóricas marcan la necesidad de recibir información acerca de los diagnósticos y trastornos, el vocabulario les resulta demasiado técnico. Respecto a la práctica, la mayoría de las docentes remarcan no tener tiempo para trabajar como ellos

necesitan ni tampoco recursos didácticos. En líneas generales se obtuvieron respuestas amplias, las docentes se mostraron reflexivas y abiertas con carácter autocrítico:

“Yo, personalmente, considero que necesitamos conocimientos sobre las dificultades o limitaciones generales que presenta el alumno integrado. Por otro lado, suponiendo que sabemos el diagnóstico se me hace muy difícil terminar de entender el funcionamiento del alumno con discapacidad... las consideraciones que se deben tener, etc. Por otro lado, necesito saber sobre adaptación de actividades, porque cuando la integradora no está soy yo la que debe trabajar con él o ella. ¡También necesito tiempo! Es difícil poder hacer trabajo personalizado con ellos y a su vez con el resto del grupo”.

“Claramente, me mata la falta de recursos tanto teóricos como conocer los diagnósticos y realmente entender de qué me están hablando. Y didácticos, para explicarles de acuerdo a la manera que ellos necesitan aprender”.

“A ver... teóricamente necesito saber más sobre cómo se aborda la discapacidad en el aula, si existen estrategias generales por ejemplo. Respecto a la práctica, es lo más difícil porque aun conociendo el diagnóstico me cuesta manejarme... voy probando estrategias y analizando conductas para ver cómo intervenir de forma productiva para el alumno integrado, pero es una lástima que muchas veces no tenga el tiempo suficiente para dedicarle”.

“Las necesidades son muchas, desde continuar formándome en materia de integración hasta la práctica en el aula, no sé cuáles son los procedimientos a seguir cuando hay un proyecto de integración y si bien pedimos asesoramiento, siento que la familia y la institución esperan que una ya entienda de que se trata y la realidad es que no lo sabemos por no nos prepararon”.

Respecto al eje de las actitudes del equipo docente con sus alumnos integrados en el aula, se cuestionó sobre algunas variables, entre ellas: la disposición física del alumno dentro del aula y sus razones. A partir de la comparación, surgen dos posturas: aquellas que priorizan la relación con sus pares y las que buscan atender continuamente al alumno. Las docentes que prefieren ubicar a estos alumnos en grupo con sus compañeros manifestaron lo siguiente:

“Cerca de sus compañeros para que pueda incluirse en trabajos en equipo, sin embargo al mismo tiempo tengo en cuenta sus necesidades... mi alumno es un nene que usa anteojos,

con gran aumento entonces siempre trato de ubicarlo cerca del pizarrón para que copiar no le resulte tedioso”

“En mi caso, el alumno que está integrado, se encuentra ubicado como cualquier alumno, mi estrategia es ir rotándolos semana a semana para estimular el vínculo entre ellos... Va rotando la ubicación según la necesidad del grupo. Y por suerte, ha traído buenos resultados... lo veo muy contento con esto”.

“El alumno que tengo con proyecto de integración está sentado entre sus compañeros, no está muy cerca de mí. Yo prefiero que esté con el grupo, y asesoré a un par de compañeros para que lo orienten. Al fin y al cabo ese tipo de integración se busca, no me sirve si solamente está cerca mío”.

“Mi alumno integrado es uno más dentro y fuera del salón para mí y para sus compañeros. Esta sentado en grupo y sólo trabajo en forma diferenciada pedagógicamente”.

Aquellas que priorizan la atención pedagógica por sobre la relación con sus pares y el trabajo en equipo, reflejaron en sus respuestas razones que sustentan la elección:

“La nena que esta con proyecto de integración en mi salón tiene serias dificultades visuales y atencionales, por esto decidí que lo mejor es que esté en la fila del medio, primer banco. A su vez, me queda muy cerca y esto me permite orientarla constantemente.”

“Siempre están sentadas cerca de mi escritorio, para que sea más fácil llegar a ellas y ayudarlas. He intentado cambiarlas para que estén más incluidas con sus compañeros pero no funcionó pedagógicamente hablando”.

“En mi caso, en el salón el nene con proyecto tiene trastorno por déficit de atención y todos me recomendaron que lo sienta cerca de mí... para poder orientarlo, que me escuche mejor y que no se distraiga con lo que hacen sus compañeros y los objetos sobre los bancos, me resulta difícil verlo sentado solo cuando el resto está de a dos pero bueno, pienso que es por su bien”.

Respecto al contacto que tienen con el alumno con proyecto de integración, todas coincidieron en trabajar diariamente con ellos. Algunas destacan la necesidad de contención y límites que necesitan constantemente; otras la necesidad de orientación y adaptación de actividades que deben brindarles.

Se transcriben algunas respuestas que demuestran la coincidencia:

“Suele ser con gran frecuencia. Particularmente, acudo más en situaciones donde necesita contención y explicaciones de ciertos temas o específicamente donde el alumno se encuentra perdido o desorganizado con el material de trabajo. El contacto que tengo es sobre todo en contención, escucha, comprensión pero también en la guía y orientación durante el desarrollo de las actividades”.

“Siempre estoy en contacto con la alumna, en el salón durante las actividades para recortar o ajustar alguna actividad; también cuando hay que llamarle la atención en el recreo”.

“Todos los días, para indicarle qué debe hacer, cómo hacerlo, qué copiar del pizarrón y qué debo adaptar de las actividades que doy. Trabajo mucho desde lo oral con ellas, porque al no tener la lectoescritura afianzada trato de potenciar el uso del lenguaje”.

El hecho de conocer la propuesta pedagógica del niño y cuáles son sus necesidades requiere un grado de implicancia e interés por parte del docente. Esto se puede considerar como una actitud positiva hacia el alumno con proyecto de integración escolar. En líneas generales, las docentes manifestaron respuestas afirmativas, algunas mostraron mayor seguridad que otras en este punto. A continuación se seleccionaron recortes representativos de lo mencionado:

“Conozco sus necesidades por el continuo contacto que tengo con ellas. Y respecto a las propuestas pedagógicas del proyecto, estoy al tanto por interactuar con su maestro integrador. Pero a veces, hay situaciones que no se manejan por ejemplo sus evaluaciones y las calificaciones, que me desconciertan y necesito orientación. De todas maneras la propuesta de cada alumna están a mi disposición”.

“La conozco, porque tanto el E.O.E como los maestros integradores me orientan y de esa manera me interiorizo. Bueno respecto a las necesidades, es inevitable no conocerlas estando en contacto continuamente con el alumno... son evidentes si le prestas verdadera atención”.

“Si las conozco porque accedí al legajo, donde está el proyecto de integración ya que no me hicieron participar de la reunión. De todas maneras, es voluntad de cada una conocer la propuesta o no”.

“Este año, sí la conozco porque estoy en contacto con el equipo externo del nene, la docente integradora y el E.O.E del colegio. Pero la realidad es que no siempre se nos informa cómo se debe trabajar, qué se debe trabajar... no siempre es así”.

Finalmente se les consultó acerca de la incidencia que tienen las actitudes docentes sobre el proceso de integración de estos alumnos ya que, de acuerdo al marco teórico y los antecedentes estudiados, son un factor más a tener en cuenta. Las respuestas reflejan que todas las docentes entrevistadas, en mayor o menor medida consideran las actitudes como una de las aristas constituyentes de una verdadera integración. A su vez, destacan el papel del docente como agente mediador y facilitador en este proceso. A continuación las respuestas obtenidas:

“Todo docente común debe saber que ése es, en primer lugar, su alumno (no de la escuela especial o del acompañante). Las actitudes del docente facilitarán que el alumno integrado esté plenamente incluido en el grupo, y también colaboran en la adquisición de los aprendizajes”.

En otras palabras, una docente coincidió con la idea anterior: “Creo que son sumamente incidentes, sobre todo cuando son positivas ya que demostrándoles empatía, acompañamiento y compromiso ves como avanzan y aumentan el interés y las ganas de estar ahí”.

“La actitud del docente es clave para llevar a cabo una verdadera integración. Si el docente no se involucra a través del vínculo y pedagógicamente será difícil decir que ése chico está integrado en educación común, a pesar de estar físicamente en el aula común”.

“Inciden en todo ya que si la maestra de grado es indiferente hacia el alumno integrado, lo que recibirá ese nene/a es indiferencia y soledad pero si ella le demuestra interés y hacerlo participar con el resto y cómo al resto, su realidad será muy distinta y ahí se puede decir que está integrado”.

## DISCUSIÓN

En los resultados obtenidos vemos reflejadas muchas de las cuestiones desarrolladas por los autores y los antecedentes consultados en este trabajo de investigación. Si bien los cambios que conlleva el proceso de integración escolar involucra a toda la institución de educación común, existe consenso por parte de los autores al reconocer que es el rol del docente el más cuestionado si se quiere, tanto en la teoría como en la práctica.

De acuerdo con lo anterior, Lus y Blanco (1995) coinciden en que es el docente quien debe conducir el proceso de integración escolar constituyéndose como agente mediador para garantizar la integración social y pedagógica del alumno con discapacidad.

Tanto la formación como las actitudes de los docentes son variables que se vinculan directamente con el éxito o fracaso de un proceso de integración escolar. En el nuevo papel del docente, se hace necesario analizar en qué medida fueron preparados y cuáles son sus actitudes con estos alumnos.

Los antecedentes seleccionados cobran pertinencia a esta investigación ya que todos coinciden con nuestro objetivo general: analizar la formación y las actitudes docentes para trabajar con alumnos con proyecto de integración.

Referido a la variable de Formación Docente, Parrilla (1992), Blanco (1995) establecen la importancia y la necesidad de modificar la malla curricular del profesorado, considerando la integración escolar como un contenido más que debe formalizarse y sistematizarse dentro de la formación de los docentes.

Esto puede respaldarse con los resultados obtenidos en los antecedentes de investigación: En estos últimos diez años, Argentina, Chile y España han realizado estudios acerca de la formación docente en materia de integración escolar y su impacto en las actitudes que estos tienen con sus alumnos integrados en el aula. Los resultados en líneas generales demuestran que, tanto estudiantes de carreras docentes (Chile 2011), como docentes ya recibidos (Argentina, 2006-2008; España 2009) manifiestan preocupación por la falta de formación, tanto inicial como permanente para participar de los procesos de integración escolar. Las respuestas de las docentes entrevistadas del colegio San Agustín, coinciden con lo anterior, la mayoría de las respuestas sobre formación aludieron a la carencia con que se trata el tema de integración escolar en el profesorado. Si bien algunas solicitaron jornadas informativas al profesorado no obtuvieron respuestas.

Como el estudio llevado a cabo en el año 2004 en España, en la universidad de Granada donde los participantes refirieron a la importancia de cursos en cuestiones de integración escolar, las docentes entrevistadas también hicieron referencia a la importancia de que haya ofertas de formación en materia de integración escolar y que se aumente la difusión.

Respecto a esto, Parrilla (1992) ve a la formación permanente como una oportunidad para compensar las carencias de la formación inicial y es importante que sea propuesta por la misma institución educativa en que se desempeñan los docentes, ya que es ella quien conoce las necesidades que presentan sus alumnos con proyecto de integración. Tal idea resulta acertada ya que en las respuestas de las docentes encontramos que muchas han presenciado charlas informativas respecto a integración escolar, que han sido propuestas por las instituciones donde ejercen. Si bien, aclaran que no les resulta suficiente para el trabajo diario, podemos observar la iniciativa de las instituciones acerca de esta temática.

Blanco (1995) determina que existe consenso entre los profesores de todos los niveles, sobre la necesidad de conocimientos teórico-prácticos sobre la detección de las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada, entre las más estacadas.

Las docentes entrevistadas manifestaron palabras similares en sus respuestas a la pregunta sobre las necesidades que se le presentan: “funcionamiento del alumno con discapacidad en el aula”, “recursos didácticos”, “conocimiento teórico sobre los diagnósticos”, “conocimiento sobre adaptación de actividades”, entre otras cuestiones que no hacen referencia a lo teórico como es el Tiempo para destinarle al alumno.

Los resultados obtenidos respecto a la variable de formación docente guardan relación con los aportes teóricos y los antecedentes seleccionados.

Al momento de comparar los datos recogidos en el eje de actitudes docentes, encontramos clara evidencia con los antecedentes de investigación:

Uno de los trabajos realizados en Chile (2008), los profesores participantes fueron entrevistados y observados en su práctica con alumnos integrados. Como resultado los investigadores concluyeron a partir de las entrevistas que reclamaban la flata de formación para trabajar con alumnos integrados pero a partir de la observación en líneas generales, estos profesores actuaban en forma positiva, sin embargo sus creencias tenían una connotación discriminadora y podían entorse en algunas actitudes, la idea de que deben ser atendidos en una institución de educación especial.

Resultados similares se obtuvieron en la investigación llevada a cabo en el mismo país, un año más tarde (2009). Una profesora chilena observo y entrevisto a cuatro docentes que tenían a cargo alumnas con discapacidad en el aula. A partir de la observación se percibieron actitudes en general positivas con las alumnas. Pero en las entrevistas, las docentes manifestaron cierto rechazo al trabajo con ellas, todas consideraban que es educación especial quien debe ocuparse de su educación.

Respecto a esto, DeValle De Rendo & Vega (1988) concuerdan con Parrilla (1992) al afirmar que las representaciones, los sentimientos y las actitudes respecto a la integración escolar inciden en el desarrollo pleno de este proceso. Sola (1997) señala que la falta de formación sobre el tema en cuestión podría genera actitudes de indiferencia y rechazo hacia el alumno integrado.

Podemos discutir lo mencionado, contrastándolo con los resultados obtenidos en esta investigación: en la mayoría de las respuestas las docentes manifestaron no estar preparadas teóricamente para trabajar con estos alumnos, sin embargo al responder las preguntas sobre acciones referidas al contacto, conocimiento y abordaje del alumno integrado, encontramos actitudes que podrían verse como positivas. Estas son:

- Ubicación del alumno en el aula: todas dieron una justificación razonable acerca de cómo ubicaban al alumno en el salón.
- Contacto frecuente en el transcurso de las clases para explicaciones personalizadas y contención emocional.
- Conocimiento sobre la propuesta pedagógica del alumno y sus necesidades para atender a sus condiciones de aprendizaje en forma individualizada.

No obstante es necesario reconocer las limitaciones del presente trabajo, entre las que podemos mencionar se destaca el carácter subjetivo por parte del investigador, con que se perciben las actitudes de las docentes ya que la información fue recolectada a través de la entrevista. Sería interesante en una próxima investigación aplicar la técnica de Observación como es el caso de los trabajos chilenos (2008-2009).

Respecto al marco teórico- conceptual que se utilizó, sabemos desde el marco legal se han generado cambios referidos al término Integración Escolar por el concepto de Inclusión. Los aportes de Rosa Blanco nos permiten distinguir entre estos conceptos, entendiendo que son dos aproximaciones distintas. Como desarrollamos a lo largo del

trabajo Integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de esta.

Si bien la Integración también ha modificado las condiciones y funcionamiento de la escuela común, su énfasis estuvo más en Especial que en el Nivel.

El concepto de Inclusión es más amplio que el de Integración y parte de un supuesto de distinta naturaleza. De acuerdo a las características de la población participante y el alumno que asiste al colegio San Agustín se limitó el trabajo al concepto Integración Escolar.

## CONCLUSIÓN

La presente investigación concluye que para otorgarles el goce pleno de sus derechos a los alumnos con discapacidad en educación común es necesario formar a los docentes de todos los niveles en materia de integración escolar. Esto conlleva a un profundo cambio tanto en la formación inicial como en la formación permanente. Considerando ésta última uno de los pilares fundamentales para compensar las falencias de la formación superior.

La inquietud y preocupación al momento de atender la discapacidad en el aula no debe ser ocupación de unos u otros, por cuestiones de formación, sin embargo la atención pedagógica y social que puede otorgar el docente de educación común parece distar mucho de lo que realmente se espera de ellos.

Diversos autores han dedicado muchos años de trabajo respecto a esta temática, evaluando las diversas aristas involucradas en el proceso de integración escolar. Ante la puesta en escena de las dificultades que presenta integrar la discapacidad en educación común, aparece el rol del docente como la figura más cuestionada.

Se ha demostrado que muchos docentes a nivel internacional atribuyen gran parte de la responsabilidad a los aspectos formativos ya que depositan en este trayecto, la esperanza de ser preparados para la realidad que los espera. Los resultados demuestran que no sólo la carencia se encuentra en la formación de base sino también en la propuesta de capacitación en servicio.

Pese a este reclamo latente, al cual aún no se encuentran respuestas, los estudios demuestran que muchos docentes manifiestan actitudes positivas hacia los alumnos integrados y esto se convierte en un factor que beneficia y enriquece al grupo en general. En el trabajo diario, los docentes logran desempeñarse de acuerdo las herramientas e información que le otorga educación especial y los equipos de orientación, otros lo hacen utilizando el sentido común y así logran acompañar al alumno integrado.

Se concluye que es tarea pendiente por parte del estado y las instituciones de ambas modalidades, brindarle a los docentes de educación común las condiciones y herramientas necesarias para atender a los alumnos con discapacidad en el aula. No obstante, a nivel institucional sería interesante absorber estas preocupaciones organizando jornadas reflexivas y de capacitación para todo el personal docente, sobre esta temática. Considerando la posibilidad de recurrir al asesoramiento de profesionales de la salud externos al sistema educativo, articulando con el servicio de educación especial. Esta

investigación reconoce como un derecho la formación adecuada que permita a cada educador brindar a sus alumnos la respuesta educativa pertinente.

## REFERENCIAS

Alemaný Arrebola, I; Villuendas Giménez, M D; (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (11) 183-215. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>

Blanco Guirrajo, R (1999). *Una escuela para todos y con todos*. Santiago:OREAL/UNESCO.

Damm Muñoz, X. (2008) Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 27-35. Disponible en:

[http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones\\_y\\_actitudes.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones_y_actitudes.pdf)

Devalle de Rendo, A. & Vega,V. (1988) *Una escuela en y para la diversidad*. Capital Federal: AIQUE.

Fundación Infancias (2000). *Temas cruciales II: Integración escolar*. Capital Federal: Atuel/ Fundación Descartes/ Fundación Infancias.

Ley N° 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de 26 de octubre de 2005. Disponible en:

<http://www.msal.gob.ar/images/stories/ministerio/adolescencia/ley-nacional-26.061.pdf>

Ley N° 26.206 de Educación Nacional de 14 de diciembre de 2006. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Ley N° 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Disponible en:

[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/067 psico\\_preventiva/cursada/dossier/ley\\_26378.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/067 psico_preventiva/cursada/dossier/ley_26378.pdf)

Lus, Ma. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*.(5ed.) Buenos Aires: Paidós.

Parrilla Latas, A. (1992) *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"*. Capital Federal: Editorial Cincel.

Sánchez Bravo, Alejandra, Díaz Flores, Claudia, Sanhuesa Henríquez, Susan, & Friz Carrillo, Miguel. (2008). PERCEPCIONES Y ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>

Suriá Martínez, Raquel, DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ¿QUÉ OPINA EL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN SUS CLASES?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* [en línea] 2012, 23 (Septiembre-Diciembre).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>

Vega Godoy, Andrea. (2009). INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ¿ EXISTE COHERENCIA ENTRE EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EJERCIDAS POR LOS PROFESORES BÁSICOS?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 189-202. Disponible en: <https://dx.doi.org/10./S0718-07052009000200011>

Talou, C. L.; Borzi, Sonia L.; Sanchez Vazquez, M. J.; Gómez, M. F.; Escobar, S.; Hernández Salazar, V. (2010) INCLUSIÓN ESCOLAR: REFLEXIONES DESDE LAS CONCEPCIONES Y OPINIONES DE LOS DOCENTES. *Revista de psicología* (11), 125-145. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf)

Tenorio, Solange. (2011). FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

Tortello, Camilia & Elgier Ángel M. (2014). ACTITUDES HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR EN ARGENTINA: UN ESTUDIO PRELIMINAR. En *Repensando la psicología educativa en la sociedad del conocimiento* (2014). Editores: Rodríguez de los Ríos, L. A.; Huairé Inasio; E. J. (1ed). Lima: Víctor Campos Urbanos. Disponible en: [https://www.uai.edu.ar/investigacion/contenidos/ganadores/ganadores-2015\\_Alba%20Mustaca.pdf](https://www.uai.edu.ar/investigacion/contenidos/ganadores/ganadores-2015_Alba%20Mustaca.pdf)

# **ANEXOS**

## ENTREVISTA

### *DATOS PERSONALES*

Edad:

Años en servicio:

Títulos académicos que posee:

Cantidad de alumnos con proyecto de integración:

Formación inicial:

- Durante la cursada del profesorado, ¿En qué momento tuvo el primer contacto con el proyecto de integración escolar? ¿Fue desde la teoría o en la práctica?
- ¿Cuáles fueron las materias/ unidades o espacios que le brindó el profesorado para abordar cuestiones de integración escolar? De no haber recibido información... ¿Dónde pudo obtenerla?

Formación permanente:

- Desde su comienzo como docente... ¿Tuvo oportunidad de realizar algún curso/capacitación/charla informativa acerca de la integración escolar en el aula común? ¿Cuáles?

Actitudes frente al alumno con proyecto de integración:

- ¿Cómo dispone físicamente al alumno con proyecto de integración, en su clase? ¿Por qué?
- ¿Con qué frecuencia tiene contacto con el niño? ¿En qué situaciones?
- ¿Conoce cuál es la propuesta pedagógica del niño y cuáles son sus necesidades educativas?
- ¿Considera favorable para su desempeño como docente, la integración de estos niños en el aula de Educación Común? Justifique su respuesta.

## **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma y la importancia de su participación.

La presente investigación es conducida por **Ullua González, Sofia** alumna de la Universidad de Flores. Esta investigación tiene como fin indagar acerca de la formación y actitudes que tienen los docentes de educación común para atender a alumnos con proyecto de Integración escolar en el colegio San Agustín de gestión privada de la Ciudad de Pergamino, Bs.As.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista personalizada. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Las respuestas serán grabadas, para facilitar al investigador el registro completo de la información brindada.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será de carácter confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los mencionados al comienzo. El investigador necesitará como dato su edad, años en servicio y cantidad de alumnos integrados en su aula. Se le garantiza que una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones serán eliminados.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Con la misma libertad, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en algún aspecto. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, goza el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya, agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, a cargo de **Ullua González, Sofía**. He sido informado (a) de que el objetivo de este trabajo es indagar acerca de la formación recibida y permanente, como así también en las actitudes que tenemos para atender alumnos con discapacidad integrados en el aula.

Me han indicado también que me realizarán preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo aporte en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Ullua González, Sofía** al teléfono \_\_\_\_\_ o al correo electrónico \_\_\_\_\_.

Entiendo que una copia de este consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este trabajo cuando haya concluido. Para esto, puedo contactar a **Ullua González, Sofía** al teléfono mencionado o vía correo electrónico

-----  
-----

Firma y aclaración del participante

Fecha