



UNIVERSIDAD DE FLORES

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad

Rector Emerito: Dr. Roberto Kertész

Rectora: Arq. Ruth Fiche

Vicerrector Académico: Cristian Kreber

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Licenciatura en Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Asesor metodológico: Lic. Talía Gomez Yepes

Tutora Temática: Lic. Cynthia Malfet

Alumno: Ortiz, Maira Belén

N° de Legajo: 24671

Las Representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión escolar y su influencia en el aula

Ciudad autónoma de Buenos Aires

Marzo, 2021

INDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	7
DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN	7
HISTORIA DE LA INCLUSIÓN	10
INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	11
PRACTICAS PEDAGOGICAS DE LOS ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO	20
UN CURRÍCULUM ACCESIBLE PARA TODOS/AS LOS NIÑOS Y NIÑAS.....	21
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	22
APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	24
PROYECTO PEDAGOGICO INDIVIDUAL.....	25
ANTECEDENTES.....	27
PLANTEO DEL PROBLEMA.....	32
OBJETIVO GENERAL.....	33
METODO	33
DISEÑO	33
PARTICIPANTES	34
TECNICA DE RECOLECCION DE DATOS	34
PROCEDIMIENTO.....	34
RESULTADO.....	35
DISCUSIONES	40
CONCLUSIONES	43
REFERENCIAS	47
ANEXO	5

Resumen

La presente investigación se centró en las representaciones que tienen los docentes sobre la Inclusión escolar y cómo esta influye en las prácticas pedagógicas dentro del aula. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Para la cual se tomó como unidad de análisis a los docentes comunes de grado, la muestra consistió en 20 docentes de los cuales 17 son mujeres y 3 hombres de entre 23 y 55 años. Para la resolución de los objetivos planteados que están ligados al conocimiento-información que poseen los docentes sobre la Inclusión educativa, la aceptación de niños con NEE dentro del aula y cómo influyen las representaciones en las prácticas pedagógicas. Se utilizó como herramienta de recolección de información, fuentes primarias que consistieron en una guía de preguntas cerradas y algunas abiertas a modo de entrevistas, y fuentes secundarias provenientes de bibliografía que dan un sustento teórico respecto al objeto en estudio. Como resultado de la investigación se obtuvo que hay una representación positiva por parte del cuerpo docente a pesar de una falta de formación profesional al respecto. Poco conocimiento sobre las normativas tanto a nivel mundial como nacional que respaldan la inclusión educativa a niños con NEE. Referido a la práctica pedagógica se nota una renuente actitud en cuanto a la educación de la currícula y actividades, considerándose como un doble trabajo y mayor tiempo en las planificaciones.

Palabras claves: Representaciones- Inclusión Escolar- Práctica Pedagógica

Abstract

The present investigation is based on the representations that teachers have about school inclusion and how it influences pedagogical practices within the classroom. It is developed under a descriptive qualitative approach. The common grade teachers were taken as the unit of analysis, the sample consisted of 20 teachers, 17 of whom are women and 3 men between the ages of 23 and 55. For the resolution of the stated objectives that are linked to the knowledge-information that teachers have about educational inclusion, the acceptance of children with SEN in the classroom and how representations influence pedagogical practices. Secondary sources from bibliographies that give a theoretical support regarding the object under study were used, and primary sources that basically consisted of a guide of questions by way of interviews with the teachers of common degrees of the Private Institute of Merlo. As a result of the investigation, it was obtained that there is a positive representation by the teaching staff despite a lack of professional training in this regard. Little knowledge about the regulations both globally and nationally that support educational inclusion for children with SEN. Referring to the pedagogical practice, a reluctant attitude is noted regarding the education of the curriculum and activities, considering it as a double job and May time in the planning.

Keywords: Representations- School Inclusion- Pedagogical Practice

Introducción

Hablar de inclusión escolar es un tema que se aborda desde distintas disciplinas, especialmente desde el campo de las ciencias sociales, pedagogía, psicología. Las instituciones educativas deben promover la igualdad en lo que respecta a la educación básica. Se han registrados aumentos en la población de niños con alguna Necesidad Educativa Especial, aproximadamente existen en la Argentina unos 570.0000 niños con discapacidad (Campanari, 2017). A partir del año 2008 se adhiere en el país mediante la ley 26.378 a la convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, el cual establece en su artículo n° 24 que las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema general de educación, es decir de las escuelas comunes. En lo que va del año 2019 se ha incrementado el acceso de niños con discapacidad en escuelas comunes, un informe del diario “La voz” establece que tres de cada diez niños con discapacidad asisten a alguna escuela común del país.

Teniendo en cuenta las estadísticas se dispuso la presente investigación basada en las representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión educativa y como esta influye en las prácticas pedagógicas dentro del aula. Para comprender el concepto de inclusión escolar es necesario realizar un recorrido por la historia de la discapacidad. Entendiendo los cambios de paradigmas que han surgido a lo largo de la historia. En un principio según el modelo médico se consideraba a las personas con discapacidad como un problema, se los etiquetaba y segregaba en consecuencia de esto. Luego en contraposición surge el enfoque social, a partir de este enfoque se piensa a la sociedad como incapacitante. Se comienza a considerar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos.

Esta nueva forma de pensar a las personas con discapacidad tuvo sus repercusiones en el ámbito educativo. Permitiéndoles a las personas con discapacidad la posibilidad de formarse en escuelas ordinarias sin tener que recurrir exclusivamente a una escuela especial. Elichiry (2018) entiende la inclusión educativa, como un derecho humano que supone la responsabilidad de los

estados nacionales de garantizar la asistencia, permanencia y aprendizaje de todos los niños y jóvenes en la escuela.

Chiroleu (2017) sostiene que la noción de inclusión, parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente se consideró que ésta constituía una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. La postura de esta autora admite el derecho a la educación por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Es decir inclusión supone además que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las instituciones públicas, se debe operar sobre las posibilidades concretas de completar los estudios. La inclusión educativa supone en palabras de Elichiry (2018) “visibilizar y hacer consciente procesos que tienden a favorecer los procesos de apropiación del conocimiento y la inclusión de los sujetos en las instituciones educativas”, establece que es un desafío que “convoca a construir puentes” que “resultan imprescindibles y nos comprometen a transformar destinos que se presentan como inexorables en futuros posibles”.

Para lograr llevar a cabo escuelas inclusivas favorables es de gran importancia el trabajo que realizan los docentes y los integrantes del sistema educativo, directivos, preceptores, equipos de orientación, ya que estos son los principales agentes facilitadores de la inclusión. La forma en que el maestro interpreta la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, influye directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, la relación con éste, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje. Las representaciones sociales nos permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Es por esto que se

vuelve necesario conocer las creencias y representaciones que tienen las maestras de grado, las de apoyo y las especiales del nivel primario. En este sentido se toma como caso de estudio a la Escuela Instituto Privado de Merlo de la ciudad de Buenos Aires.

Marco Teórico



Discapacidad e inclusión

Hace aproximadamente unos 71 años la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), estableció en su artículo N°26 que “toda persona tiene derecho a la educación”. Al respecto Gentili (2009) sostiene que, en la lucha por la igualdad y justicia social, la declaración de los derechos humanos es considerada una de las proclamas más poderosas y ambiciosas. En ese sentido el derecho a la educación como derecho fundamental es considerado una condición necesaria e indispensable en la constitución de una sociedad justa e igualitaria.

En relación con la evolución del concepto de derecho a la educación como derecho social, Paviglianiti (1997: p. 18) expresa que las líneas de desarrollo de la concepción de la educación como derecho social, a lo largo del siglo XX, diferenciando el derecho a la educación del derecho a enseñar –que los indicios del liberalismo aparecen conjuntamente - y alcanza su expresión después de la segunda guerra mundial. El derecho a la educación se considera como el ‘derecho fin’ y el derecho a enseñar un ‘derecho medio’, medio de alcanzar el derecho fin. Por otra parte, el autor plantea que el derecho fin es el derecho a la educación, es el derecho esencial, porque es el derecho del hombre al desarrollo de la personalidad por medio de la educación, a la adquisición de los conocimientos científicos y técnicos que corresponden a la época en que vive y al desenvolvimiento de sus aptitudes vocacionales para lograr sus máximas potencialidades en beneficio de la sociedad. El derecho a aprender se identifica con la libertad, es el derecho de la personalidad a su máximo crecimiento sin deformaciones dogmáticas, es el derecho del hombre a la formación de su personalidad y el de la sociedad a la cultura.

En consonancia a lo antes mencionado, Feldfeber (2014) menciona: de acuerdo con la perspectiva generacional de los derechos humanos, el derecho a la educación se inscribe en el conjunto de los derechos sociales. Sin embargo, continúa diciendo, en Argentina se percibe un complejo entramado de propuestas y acciones que orientan diversos modelos, proyectos sociales y educativos, a través de estos se discuten los modos de percibir la educación como derecho, quienes deben garantizarlo y las políticas y actores que impulsan y materializan dicho derecho.

Discapacidad

Al hacer referencia a la discapacidad se alude a una condición que la persona puede tener tanto a nivel físico como psicológico y que no le permite el desarrollo de la vida de una forma normal. Para no hacer distinción entre lo que se considera normal y aquello que no, y a los fines de no recaer en una perspectiva creada desde el perjuicio puede decirse que la discapacidad no le permite a la persona tener las mismas posibilidades de desarrollo que aquellas que no la tienen. La discapacidad puede provenir de una condición que ha sido adquirida con el paso de los años o también puede resultar congénita y que la persona haya nacido con ella. Uno de los más claros ejemplos de discapacidad congénita es la que presentan las personas con Síndrome de Down, cuya discapacidad es genética debido a una copia más de cromosomas.

Dentro de su Artículo 1 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) establece que puede entenderse por discapacidad a todo tipo de deficiencias ya sean físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, es decir resulta una deficiencia que puede presentarse en distintos planos y que impiden que la persona pueda vivir en igualdad de condiciones que las demás. Si bien existen ciertos condicionamientos que surgen de la discapacidad esta no influyen en que las personas que la padecen puedan gozar de la mayoría de los derechos de los que gozan el resto de las personas y también recibir un tratamiento digno conforme a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran.

La discapacidad se manifiesta en el plano físico cuando la misma recae sobre la capacidad motora de la persona, impidiendo su movilidad de manera parcial o total. En cambio, se está ante una discapacidad mental cuando lo que se ve afectada es la parte cognitiva, aquella que no va a permitir el mismo nivel de desarrollo intelectual haciendo que sea más lento o hasta en algunas ocasiones escaso. Por otra parte, se encuentra la discapacidad psicológica que es la que afecta la conducta de la persona impidiendo de alguna manera su adaptación. El concepto de discapacidad ha existido desde hace años, la percepción que tenemos sobre las personas con discapacidad se ha ido modificando debido a los grandes cambios sociales, los derechos humanos, avances en la medicina, psicología y pedagogía, entre otros. La OMS plantea según el Calificador Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud CIF (2001) “el termino discapacidad se utiliza como termino genérico para todas las dimensiones: deficiencias en las funciones o estructuras corporales; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación e incluye los factores contextuales” (OMS, 2001, P.51)

Hay una perspectiva inicial sobre la discapacidad basada en el Modelo Medico, la cual se caracteriza por proponer que la causa de la discapacidad radica en el individuo y que los factores sociales no inciden en ello. Puntualiza Palacios (2008) que el objetivo del modelo médico es curar a la persona discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad. Este modelo también categoriza las discapacidades, etiquetando a las personas con discapacidad, por otro lado, también busca la “cura” a la discapacidad, generando intereses en la industria médica.

En contraposición surge el Modelo Social, donde la causa de la exclusión se encuentra en la estructura social, es decir que se entiende como una cuestión en la vida en sociedad presentando esta una incapacidad para prever y ajustarse a la diversidad, al respecto Palacios (2008) sostiene, la raíz del conflicto no son las limitaciones individuales, sino las limitaciones de la propia sociedad, para brindar servicios apropiados y para garantizar adecuadamente que las

necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Visto desde esta perspectiva podría considerarse que la discapacidad es una creación de la sociedad que se encuentra limitada frente a las necesidades que las personas con discapacidad tienen y que la sociedad no puede asegurarles. Si la sociedad se encontrará organizada de manera tal que pudiera garantizar la igualdad y la inclusión no habrá razones para hablar de discapacidad. Además, se establece que las personas con discapacidades aportan a la sociedad, de igual manera que cualquier otra persona, en función de la inclusión y la aceptación de la diferencia que exista en esta sociedad, al respecto Hughes y Peterson (2008) argumentan que la discapacidad no es a causa de una patología física, sino de la organización social, la discapacidad es consecuencia de la opresión social.

Barton, 2003 (Citado en Palacios 2008) agrega que la construcción social no se reduce a una problemática de origen individual, ya que la discapacidad también se puede definir como "barreras de incapacitación", que establecen las estructuras sociales, ideológicas, políticas y materiales. Este modelo propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida, incluida la escuela. La educación inclusiva está orientada a garantizar la permanencia de todos los alumnos dentro del sistema educativo, posibilitando desde la institución educativa una mayor y mejor educación, integración y contención social.

También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. La integración educativa supone el reconocimiento de la diversidad como rasgo primordial del escenario escolar, como un valor educativo que abre las puertas a la educación inclusiva. Las aulas de los colegios hoy en día son un mosaico de culturas. Esto es un reto, con el fin de lograr una

educación llena de valores donde el respeto, la participación y la convivencia han de ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza aprendizaje. La escuela inclusiva sostiene la importancia de que el sujeto en aprendizaje interactúe con el medio que lo rodea (compañeros de clase, materiales de trabajo, etc) ya que estos factores proporcionarían así múltiples experiencias de aprendizaje, necesarias para un desarrollo bio-psico-social óptimo (Ainscow y Miles, 2008).

Historia de la inclusión

En los últimos años se ha consensuado en el ámbito internacional un nuevo paradigma ideológico conceptual definido por dos conceptos claves: inclusión y derechos humanos, conceptos que significaron toda una revisión de las políticas educativas como sociales y que cada país ha ido incorporando en las medidas de sus posibilidades, en instrumentos como programas, servicios sociales y asistencialismo, para cada clase de discapacidad, aceptando y respetando sus diferencias y aptitudes. La nueva postura tiene como fin ofrecer a las personas con discapacidad un contexto que se asemeje a lo normal y le permita acceder a una vida cotidiana similar a los miembros de su comunidad, respetando su condición y consolidando sus potencialidades (Borsani, 2007)

Las ideas centrales que se fueron consagrando en los diferentes encuentros internacionales como la Conferencia de Jomtien (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), se fueron instalando en el mundo progresivamente. Las conclusiones de dichas conferencias plantean la necesidad de promover políticas que favorezcan una escuela para todos en la que tengan lugar y una respuesta adecuada a las necesidades de cada alumno con independencia de sus condiciones personales. El concepto de inclusión es asumido plenamente, en lugar del de “integración”, dejando de pensar en el individuo que se integra a pensar en un contexto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él. Por lo tanto, los aspectos institucionales adquieren mayor importancia, orientadas a fortalecer la institución, promover el trabajo cooperativo y la responsabilidad de todos los profesionales en la toma de decisiones y su ejecución.

Las primeras acciones tendientes a la integración educativa son emprendidas en el siglo 60 por los padres de los niños con discapacidad al exigir el derecho a la educación de sus hijos dentro de las aulas regulares en los países del norte de Europa. A partir de la instauración del concepto de normalización se empieza a gestar lo que ha dado en llamarse la revolución copernicana en la educación especial, que ha consistido en lograr que todos los alumnos con discapacidad se incorporen activamente en todos los ámbitos de la sociedad y por otro lado que la sociedad acepte y se relacione con las personas con discapacidad en las actividades sociales de la vida diaria. Ferreiro (2007) sostiene que no se trata de “normalizar” a la persona con discapacidad, sino de generar un entorno más ameno y potenciador.

Inclusión educativa

Reconocer las características particulares de cada estudiante debe ser el punto de partida para desarrollar al máximo su potencial. Esto exige poner especial atención a las respuestas de los estudiantes, de acuerdo a lo estipulado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la calidad educativa desde la perspectiva inclusiva, debe reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, acomodando tanto estilos como velocidad en el aprendizaje y asegurar la educación de calidad a todos los alumnos a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos, relaciones y relaciones con la comunidad, como lo menciona el marco de acción de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños, niñas y jóvenes deberían tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizajes en diferentes tipos de escuelas, independientemente de contexto social y cultural, así como en la diferencia en las habilidades y capacidades.

Para Chiroleu:

La noción de inclusión, parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente se consideró que ésta constituía una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. (2017, p. 2.)

La postura de esta autora admite el derecho a la educación por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Es decir inclusión supone además que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las instituciones públicas, se debe operar sobre las posibilidades concretas de completar los estudios. Finaliza expresando respecto a inclusión educativa “aquí radica la esperanza de construir sociedades con ciertos márgenes de movilidad, superando posiciones estáticas y jerárquicas y de aumentar la cohesión social, cuestiones de fundamental importancia en sociedades fuertemente fragmentadas como la actual” (Chiroleu, 2017, p.12).

El principio de educación inclusiva fue adoptado por unanimidad en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994), e implica que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o de otro tipo. Para la UNESCO, la inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial

énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

El concepto de inclusión nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países que se han preocupado por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula; por ello, se define como escuela inclusiva en Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial SEP a aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad. La naturaleza del concepto no surge del resultado de tomar categorías de alumnos, sino que se intentan brindar oportunidades de aprendizaje a todos y reconociendo a cada uno en sus particularidades, diseñando propuestas curriculares y pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad. La UNESCO (citado en Camillioni, 2008) establece que la Inclusión es un proceso que se da dentro y desde la educación para dar respuestas a las necesidades de los alumnos, lo hacen a través de la reducción de la exclusión educativa, la incipiente participación en el aprendizaje, por medio de la cultura y comunidad.

Terigi (2008) sostiene la inclusión educativa trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para remover los obstáculos que se ponen a que todos logren los aprendizajes a que tienen derecho. Inclusión educativa significa que la corriente principal del Curriculum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas

de todos, incluyendo la de los menos favorecidos. No se puede sostener, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad, albergue la diversidad, destituya el sectarismo. No logra una nueva relación familia/escuela por declamación, ni se generan modelos pedagógicos no graduados por consigna, ni se construyen currículos justos adocenando contenidos tradicionalmente excluidos.

Elichiry (2018) entiende la inclusión educativa, como un derecho humano que supone la responsabilidad de los estados nacionales de garantizar la asistencia, permanencia y aprendizaje de todos los niños y jóvenes en la escuela. Propone pensar este derecho no como enunciado, sino como praxis en el sentido freiriano del término: “Unión inquebrantable entre acción y reflexión”. Desde esa perspectiva la inclusión supone ese inédito viable que orienta la praxis y hacia “cuya concreción se dirigirá su acción” (Freire, 1970 Citado en Elichiry p. 98) y que tensiona las posibilidades y moviliza la acción de educadores y educandos al confrontar y disputar los modelos de exclusión (Elichiry, 2018, p. 216) Por otro lado realiza un análisis desde la perspectiva crítica que resulta interesante retomar respecto de la concepción del término inclusión educativa en cuanto a las tradiciones pedagógicas de la psicología educacional y sus versiones neoliberales progresistas expresan el fracaso escolar como responsabilidad de los niños y/o de sus familias que son, en su mayoría, poblaciones vulnerables. Arraigados en la idea de igualdad como sinónimo de lo homogéneo, establecieron la idea de lo común (Elichiry, 2018)

Además, Elichiry sostiene que, “la idea de igualdad como sinónimos de lo homogéneo, instituyeron la idea de lo común como experiencia igual para todos y, en esta operación, han tratado las diferencias en términos de déficit individual” (2018, p.105). También continua analizando a la escuela moderna, como algo que esta naturalizado entre otras cuestiones, la equivalencia entre educación y escuela, las diferencias de clases y la idea de lo común como aquello que supone una experiencia igual para todos (Elichiry, 2018, p. 216). Luego propone “revisar la idea de lo común, de la igualdad de oportunidades y del “para todos” que han generado e invisibilizado –desde el surgimiento mismo de la institución escolar- la

exclusión de amplios sectores de la población. En relación con eso Diker (2008) analiza esto y establece que este método de escolarización concreta el argumento liberal entorno a la igualdad educativa de garantizar iguales oportunidades para todos mediante un modelo escolar exclusivo que aprueba calificar y clasificar a los alumnos únicamente a través del mérito individual, lo común y lo homogéneo operan como condición para el funcionamiento meritocrática de la escuela.

Por otra parte, el nivel educativo, desde la mirada histórica y lógica, determina un razonamiento a “mayor alumnos, menor nivel”, lo cual afecta a las llamadas políticas de inclusión. Diker, insiste en que las políticas de inclusión provocan efectivamente un descenso del nivel educativo, y que el discurso del deterioro del nivel asociado a la inclusión provoca un descenso en el valor social de las instituciones comprometidas y que por lo tanto quedan relativizados sus efectos democratizadores, más allá incluso de que tales políticas cumplan sus propósitos con éxito (2008, p.130) En este escenario tan complejo, el desafío de la inclusión educativa supone en palabras de Elichiry “visibilizar y hacer consciente procesos que tienden a favorecer los procesos de apropiación del conocimiento y la inclusión de los sujetos en las instituciones educativas” (2018 p.105), establece que es un desafío que “convoca a construir puentes” que “resultan imprescindibles y nos comprometen a transformar destinos que se presentan como inexorables en futuros posibles” (Elichiry, 2018, p.222).

Terigi (2008) sostiene en este sentido, que las propuestas de política educativa que apuntan a la inclusión deben comprender la complejidad de las causas de la desescolarización y el rezago escolar, y actuar por consiguiente sobre una multiplicidad de fenómenos. La literatura tiende a enfatizar que el ingreso, la asistencia y la permanencia de los niños/as y adolescentes en el sistema escolar son procesos dependientes de o que resultan afectados por una

diversidad de factores. La situación de vulnerabilidad educativa en que se encuentran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, inconclusas y/o signadas por el fracaso, no se explica solo por razones escolares ni se resuelve solo con intervenciones educativas.

En sus escritos Gentili, por su parte, analizó este proceso en América Latina y lo definió como una inclusión excluyente, porque, según su postura, no se los incluye en un marco integrador, sino desde un lugar diferencial, a través de programas, de propuestas especiales para los que no estaban en el sistema, definiendo la inclusión educativa como “un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos” (2011, p. 81).

La inclusión pretende que las comunidades escolares generen idiosincrasias propias para que resuelvan adecuadamente la atención a la diversidad aventurándose a formular soluciones simples a retos más complejos. Muchas escuelas, con circunstancias y perfiles propios han afrontado conflictos y contradicciones a lo largo de su historia (UNESCO, 1994). Hablar de inclusión es pensar en una educación que garantice los apoyos necesarios -pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar- para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad, pues no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de infantes, es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes (Lindqvist, 1994). Significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características, desventajas y dificultades; no dejar fuera de la vida escolar a nadie, ni en el plano educativo, ni en el físico y social Stainback (citado en González, 2019).

Por otra parte, la inclusión no intenta integrar en la vida escolar comunitaria a alguien o a un grupo ciertamente excluido; su objetivo, es promover mejoras en la escuela y en la sociedad para no dejar a nadie al margen. Es decir, se centra en cómo construir un sistema que logre responder exitosamente las necesidades; abandonando la idea de que son los estudiantes quienes deben adaptarse a la

escuela. La educación inclusiva parte de la idea de la diversidad del alumnado y considera que el sistema educativo quien debe adaptarse a cada uno (Marchesi et al, 2003). Se podría concluir, a partir de esto, que el objetivo de la educación es el de garantizar la igualdad de oportunidades a los estudiantes, permitiéndoles al mismo tiempo poder continuar sus estudios. No obstante, falta mucho por hacer para garantizar que se ejerza este derecho en total plenitud.

El movimiento inclusivo refiere a un proceso complejo donde no basta que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) estén en las escuelas regulares, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de las mismas. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como "educables", asumiendo que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes (Arnaiz, 1995, p.97). Este concepto nos remite al trabajo colaborativo, en el cual se ponen en juego sujetos, materiales y estrategias; es decir, la práctica educativa enfocada y centrada en el proceso de enseñanza–aprendizaje de los educandos, de ese “otro que tiene tiempos distintos, que no lo hace de la misma manera, que su ritmo es diferente, que es más fuerte en esto y no en lo otro, lo que establece una disparidad en el interior de la clase” (Díaz, 1999, p.22–23).

La inclusión educativa de un alumno con discapacidad supone como condición indiscutible una profunda revisión de los modelos institucionales vigentes y de los fundamentos y las prácticas educativas. Este análisis implica una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica que permita asumir y comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares para hacerlas cada vez más plurales y democráticas (Borsani, 2007)

Sobre la detección de barreras en las escuelas la Res. 311 del CFE establece: en su Artículo 15° que, en la etapa inicial de interacción de los/ as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as

estudiantes con discapacidad. Artículo 16°. A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/ la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva (Res. 311/16, CFE). En cada caso, como lo establece la citada Resolución 311, se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la Institución, tales como: Barreras de acceso físico, barreras de la comunicación, barreras didácticas: proceso enseñanza- aprendizaje y barreras sociales – actitudinales.

El desarrollo de prácticas inclusivas requiere que para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en ese contexto. En este sentido el Indexfor Inclusión (Booth y Ainscow, 2002) puede servir como ejemplo para evitar las barreras sobre la inclusión al contar con el punto de vista de los protagonistas: profesorado, alumnado y familias.

Políticas públicas que avalan la inclusión educativa en argentina

Argentina adhiere a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo por medio de la promulgación de la ley 26378. El propósito de la convención expresa en su Artículo 1: El propósito de la presente Convención (2008) es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Y define:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”

En cuanto a la cuestión educativa La ley de Educación Nacional N° 26206 en los artículos 42, 43, 44 y 45 establece la obligación del estado en proveer y garantizar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de las personas con discapacidad a la educación. Veamos

Artículo 42: La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Artículo 43: Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial.

Artículo 44: Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:

a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar. d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Artículo 45: El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

Prácticas pedagógicas de los actores del sistema educativo

Para poder llevar adelante prácticas inclusivas es necesario tener en cuenta la importancia de trabajar colaborativamente. Haciendo foco en la inclusión de alumnos con discapacidad, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 establece en su artículo 13°: “Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión”.

Para implementar esta norma, y ante la diversidad propia de cada escuela de cada región de nuestro país, y de la sociedad en sí misma, esta corresponsabilidad involucra e interpela a los diversos actores a la conformación de redes cooperativas e institucionales, para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes. Se trata de generar y sostener entramados institucionales garantes de propiciar las condiciones para el ingreso, permanencia y egreso, así como también para la prevención, detección e intervención oportuna y temprana de situaciones problemáticas que pudieran atravesar los alumnos y sus familias, y que impactan en la trayectoria educativa.

Un Currículo Accesible para Todos/as los Niños y las Niñas

La autora Borsani (2003), en su libro *Adecuaciones Curriculares*, hace referencia a que la integración escolar no es un privilegio sino un derecho de todos

los alumnos, y que por ello se deben arbitrar métodos y recursos válidos que permitan a cada uno aprender en el tiempo y forma conveniente. A estos métodos o recursos le otorga el nombre de “adecuaciones curriculares”. La misma autora, coloca al maestro en un lugar relevante, ya que es este el encargado de detectar las necesidades del alumno y realizar las adecuaciones pertinentes. Por ello es por lo que se puede sostener que las adaptaciones curriculares deberían ser parte de la tarea diaria de cualquier maestro o profesor. Explicita además dos tipos de adecuaciones posibles: la primera contempla las adaptaciones de acceso al currículo, es decir las modificaciones de los espacios, la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos; y la segunda hace referencia a las adaptaciones curriculares específicamente de contenido pedagógico, que son aquellas que se realizan directamente al currículo común para responder a las diferencias individuales.

De esta manera, podemos manifestar que la nueva mirada de la educación implica una visión curricular humanística, que avale un currículo abierto, flexible y contextualizado. Así aparecen muchos autores que proponen y desarrollan un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Alba, Sánchez, Sánchez, y Zubillaga (2013), sostienen que el DUA permite tener en cuenta todas las trayectorias de los estudiantes, debido a que sugiere flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación. Estos autores, plantean además la diferenciación entre un currículo flexible y otro inflexible; el primero, pertenecería al diseño universal, ya que pretende atender a las necesidades de todos los niños/as presentando opciones personalizables que les permitan progresar desde sus posibilidades. El inflexible, en cambio, es aquel que genera barreras para acceder al aprendizaje. Respecto a los objetivos de los currículos basados en el DUA sostienen que este persigue una visión más amplia que una simple ayuda al estudiante en cuanto adquirir un conocimiento o habilidad sino más bien dominar el aprendizaje, convertirlos en expertos.

Las autoras Azorin, & Arnaiz, (2013), expresan que el DUA reúne un conjunto de principios fundamentales para desarrollar un currículum que

proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. Los mismos son:

a) proporcionar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje), este principio tiene que ver con las experiencias a nivel sensorial, cultural, idiomático con el que se le presenten los conceptos a los estudiantes. Hay algunos a los que se les facilita entender de manera visual, a otros a los que se les haría más fácil si se les presenta de forma auditiva u otros sencillamente a través de un texto o una imagen. En este principio es importante que con las personas con discapacidad se parta desde su modalidad de aprendizaje (aquí es necesario un cambio en la posición docente frente a la inclusión).

b) proporcionar múltiples medios de expresión (el “cómo” del aprendizaje), presentar varias opciones de acuerdo con lo que se tenga en el aula (imágenes, gráficos, frases, canciones, etc.) se trata de encontrar con el estudiante la forma más fácil de que él se exprese y manifieste su aprendizaje; algunos lo pueden hacer de manera verbal otros de manera escrita.

Y c) proporcionar múltiples medios de compromiso (el “por qué” del aprendizaje) se trata de dar varias razones para interactuar con los materiales y centrar la atención de los estudiantes. Encontrar actividades que motiven al estudiante a no tener miedo aprender.

Necesidades Educativas Especiales. Breve reseña y desarrollo del concepto

En el año 1974, en el Reino Unido, el Departamento de Educación y Ciencia, conforma el llamado Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes (Aguilar, 1991) con el objeto de revisar y analizar el desarrollo de la educación especial en dicho país. En dicho comité se llevó a cabo el informe Warnock el cual fue de gran aporte para la sociedad y el ámbito educativo ya que este dio un giro a la concepción de educación especial y asocia a este a las necesidades educativas especiales. Se toma el resumen realizado del texto original en inglés traducido por Aguilar (1991) el cual toma algunas conclusiones y sugerencias del informe: Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable; La educación es un bien al que todos tienen derecho; Los

fines de la educación son los mismos para todos; La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines; Las necesidades educativas son comunes a todos los niños; Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación.

Cuando se habla de un alumno con necesidades educativas especiales Carrillo (2016) sostiene que se está haciendo referencia a que dicho alumno necesita de una serie de ayudas (pedagógicas o de servicios) no comunes, que le posibiliten el éxito escolar. Por su parte la Unesco (1994) define: “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. En consecuencia muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Esta idea ha llevado al de la escuela integradora (...) el mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación y crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (Unesco, 1994, p.6).

Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales vienen a constituir una forma más de nombrar lo que se considera normal o no. La mayoría de las veces, se oculta esta diferenciación bajo un principio de igualdad de oportunidades que impregna las prácticas educativas, y que, como lo señala Savidan, “no cuestionan las desigualdades sociales, pero ofrecen a cada uno la posibilidad de aspirar a todas las posiciones sociales, por desiguales que estas sean” (Savidan, 2007, citado en Dubet, 2011, p. 54)

Aprendizaje cooperativo

La inclusión escolar exige establecer en el aula normas de cooperación y apoyo mutuo. Un aula cooperativa es un aula en la cual todos los miembros trabajan juntos para conseguir objetivos compartidos. Se lo conoce también como

aprendizaje entre pares y parte de la premisa que para un niño su “mejor maestro es otro niño” Stavin y Calderon, 2000, citado por (Ferreiro, 2007) El aprendizaje cooperativo involucra un grupo heterogéneo de alumnos trabajando juntos en una tarea o proyecto en común. Es importante pensar acerca de la heterogeneidad de una manera amplia. Los maestros pueden tomar decisiones razonadas para las actividades de aprendizaje cooperativas, y los grupos de alumnos formados para un proyecto en particular no necesitan ser los mismos siempre.

Ferreiro (2007) sostiene que en las aulas cooperativas es posible que los alumnos trabajen en varios niveles diferentes para que todos se sientan exitosos. Tal vez la forma más común de organizar un aula para el aprendizaje cooperativo sea el modelo denominado “aprendiendo juntos”. La maestra asigna a grupos heterogéneos de alumnos a producir un producto como conjunto. Ella ordena el aula de forma tal que promueva la interacción de pares, provee los materiales apropiados, construye y explica la tarea de forma tal que requiera la cooperación grupal, observa las interacciones de los alumnos e interviene, si es necesario.

Los alumnos pueden sentarse con un compañero, por ejemplo, y hacer un problema complejo de matemáticas. Ambos deben ser capaces de explicar la respuesta. Por lo tanto, los chicos con alto rendimiento deben trabajar y enseñarles a los de bajo desempeño. A grupos más grandes (cuatro o cinco) se les puede pedir que produzcan una comedia, con diferentes individuos del grupo encargados de escribir, dirigir y actuar. Con este método, un considerable énfasis es puesto en enseñarles a los miembros del grupo apropiadas habilidades sociales para asegurar una tranquila interacción y cooperación. Una forma de hacer esto es asignando tareas especiales a cada uno de los niños. Si el objetivo, por ejemplo, es una lista de formas en que la escuela puede reciclar los productos de desecho, a una persona del grupo se le puede asignar el rol de secretario (escribir lo que dicen los demás), a otro el de estimulador (asegurar que todos contribuyen), a otro de clarificador (asegurarse que todos están de acuerdo y comprenden lo que se escribió) y, finalmente, uno hará de corresponsal (hacer que el grupo conozca lo que se ha escrito).

Cuando el aprendizaje cooperativo es implementado en aulas inclusivas, el currículo debe ser lo suficientemente rico (y la tarea debe estar bien organizada) como para que cada niño tenga un rol significativo. El aprendizaje cooperativo tiene el potencial de ser realmente transformador si lo usamos no sólo para “terminar el trabajo” sino si lo utilizamos para enseñar a los alumnos a que personifiquen una filosofía de cuidado mutuo y de responsabilidad interpersonal.

Otra forma de abordar diferentes niveles de capacidad en un aula es organizar a los estudiantes para que sean recursos educativos uno para el otro a través de la tutoría o aprendizaje por pares. Estos programas pueden ser organizados en muchos niveles diferentes, tanto en el aula como a través de los niveles de grados. En las aulas inclusivas donde el rango de habilidades e intereses es más amplio que lo usual es especialmente importante que las relaciones sean recíprocas. A los alumnos en los que se han identificado problemas en el aprendizaje se les puede dar oportunidades de enseñar como también de aprender.

Proyecto Pedagógico Individual (PPI)

El proyecto pedagógico individual es una herramienta en el cual se establece acuerdos pedagógicos con el fin de favorecer la trayectoria de los alumnos/as. El mismo consta de objetivos generales y específicos que den respuesta a las barreras u obstáculos que pueden presentarse en el contexto escolar. Pasos para la realización de PPI: El circuito de implementación del PPI comenzara con el inicio del ciclo lectivo y hasta el 30 de abril de cada año a excepción de aquellos estudiantes que ingresen a la institución con posterioridad a dicha fecha. La conducción de la escuela elevara a la Supervisión Escolar, y esta al referente de PPI dependiente de la Dirección de Educación Especial: -Los certificados del alumno/a (de discapacidad o de salud con el diagnóstico que justifique la solicitud de PPI) - Un breve informe pedagógico de conformidad.

Se deberá anexar al informe los aportes del EOE/ASE, en caso de corresponder y/o del Docente de educación Especial. De lo contrario, la conducción del establecimiento deberá informar al EOE/ASE acerca de la solicitud del PPI,

para realizar en conjunto el seguimiento de la trayectoria educativa. El referente designado por la Dirección de educación Especial determinara a que escalafón de educación Especial le corresponde la elaboración de ese PPI y se lo informara para su concreción. El equipo docente de educación Especial deberá co-construir el PPI con los docentes de educación Inicial / Primaria / Secundaria y deberá entregarlo en un plazo no mayor a 15 días hábiles de su elaboración, a las autoridades de la Escuela Inicial / Primaria / Secundaria e informara al referente de PPI (quien llevara un registro de todos los PPI elaborados en las escuelas de gestión estatal) Para ello el docente de educación Especial observara al alumno/a para contemplar su nivel de desempeño, posibilidades y desafíos.

Luego elaborara estrategias de especificación pedagógica teniendo en cuenta el diseño curricular vigente al momento de su elaboración y la planificación del docente, ratificando la necesidad de elaboración del PPI, o bien en caso de evaluar que no fuera necesario un PPI, informando la implementación de otra estrategia educativa. Se registrará en actas detallando los argumentos en un caso u otro. Es corresponsabilidad de los equipos directivos y docentes de las escuelas iniciales / primarias / secundarias, del EOE/ASE/DOE y de la modalidad de Educación Especial, citar a los adultos responsables del estudiante para informarle el PPI, debiendo obrar en la escuela el PPI firmado por los mismos y los equipos de conducción, pudiendo los adultos responsables hacer consulta de los aspectos que atañen este proyecto. Resulta un requisito fundamental comunicar a los adultos responsables de los alumnos/as acerca de la necesaria implementación de los PPI para todos los estudiantes que los profesionales del Ministerio de educación consideren pertinentes. La ejecución del PPI será responsabilidad del equipo docente de la escuela inicial/primaria/secundaria, contando con los aportes y orientaciones del docente de Educación Especial que haya participado en su elaboración.

Evaluación del alumno con PPI

La trayectoria escolar de los/as estudiantes para los que se haya elaborado PPI en el nivel inicial/primario/secundario deberá ser documentada mediante un

instrumento formal de evaluación de la sala/grado/año correspondiente, en igualdad de condiciones y sin discriminación. Todo proceso de evaluación debe quedar documentado. En el caso del nivel Inicial en el informe pedagógico y en el Nivel Primario y Secundario en el Boletín del alumno. Asimismo, en el nivel secundario, puede ser documentada por el consejo de profesores de curso o bien por aquellos docentes que hayan solicitado PPI junto con el DOE y/o el tutor del curso. En el boletín del alumno/a, en los casos en donde se realiza el PPI, debe quedar registrado en el recuadro específico que lo identifica por espacio curricular. Esto resulta fundamental dado que no todos los alumnos/as tienen PPI en todas las materias, por lo que se aclara que solamente se registrara en aquellos espacios curriculares en donde se realiza un Proyecto Pedagógico Individual.

Los/as estudiantes con trayectorias particulares que hayan contado con un PPI serán evaluados y calificados en concordancia a lo propuesto en el mismo, el cual da cuenta de su trayectoria educativa. Al cierre del ciclo lectivo, el docente de la sala/grado/año junto al docente de la escuela de Educación Especial deberá reevaluar los resultados del PPI al fin de orientar la continuidad de sus aprendizajes. Al año siguiente, si continúa la necesidad de contar con un PPI, se reactivará el presente circuito en función de los contenidos curriculares de la sala/grado/año y de la evaluación realizada el año anterior.

Antecedentes

Una investigación muy ligada a la temática propuesta es la realizada por Vélez Pachón (2016). Realizo un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la escuela Santa Julia en Tigre, cuyo objetivo principal fue comprender e interpretar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los actores educativos del nivel primario de la Escuela Santa Julia. Plantea una estrategia metodológica de corte cualitativo, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 22 participantes, y de observación como espectador. Obtuvo como resultado final que la representación frente al objeto de estudio es diferente

para cada grupo de actores. Esto es que, según el papel que en el proceso desempeñan, se enfrentan a diversos obstáculos y/o problemas, a los cuales habría que prestarles especial atención en el trabajo por una educación de todos, para todos y con todo.

Godoy (2005) se propuso investigar si “existe coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos respecto a la integración de alumnas con necesidades educativas especiales”. Dicha investigación se enmarcó en el paradigma de base cualitativo, con un complemento cuantitativo, en un estudio de caso, llevado a cabo en un establecimiento Particular Subvencionado de la Comuna de Recoleta en Santiago de Chile. Utilizo diversas técnicas para la recogida de datos como entrevistas en profundidad a cuatro docentes, observaciones reiteradas y cuestionario a 120 alumnas de sexo femenino las cuales se encuentran entre los 7 y 10 años de edad. Como resultados obtuvo que las profesoras estudiadas presentan un discurso incoherente con sus prácticas pedagógicas. Mientras afirman abordar la integración con estrategias centradas en los alumnos y alumnas el análisis de sus prácticas devela un proceso pedagógico homogeneizante, desarrollándose estilos de enseñanzas centrado en habilidades y destrezas, desconociendo el carácter diverso, variado y diferente de todos los individuos que conforman la sociedad y por ende el contexto educativo.

Por su parte Gonzales (2013) tituló su trabajo de investigación “las actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares”. La investigación fue de tipo descriptivo y tuvo como objetivo principal “conocer las actitudes de los educadores de la zona 1 de la ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de preescolares que presentan NEE dentro del aula”. Utilizo un escala de actitudes hacia la integración educativa nombrado MAD (cuestionario para medir actitudes docentes) el cual contiene 35 reactivos con respuestas tipo escala Likert y preguntas personales. Se aplicó a 50 docentes mujeres con un rango de edad de entre 37 a 55 años de edad. Para el análisis de

los datos utilizo un sistema estadístico SPSS Statistics 17.0 el cual le permitió contrastar la hipótesis sobre si los docentes que han trabajado con niños con NEE tendrán una actitud más favorable.

Velázquez Barragán (2010) se propuso un análisis evaluativo sobre la realidad de los centros educativos y sus prácticas de organización. Analizar la organización de las escuelas de Puebla (México) a fin de detectar, a través de las opiniones de los protagonistas de su comunidad y en base a un Marco general de Evaluación, la proximidad o lejanía hacia prácticas inclusivas. El diseño de la investigación fue de tipo evaluativa y estudio de caso para lo cual utilizo una metodología mixta es decir cualicuantitativo. Como instrumento de recolección de datos utilizo cuestionarios, entrevistas y guía de observación. La investigación se llevo a cabo en seis escuelas que pertenecen a comunidades sub-urbanas, con servicio USAER, con programas de escuelas de calidad y con programa de seguimiento cercano. Participaron de muestra 164 personales de la escuela (director, maestro titulares y de la USAER), 32 padres que tienen hijos atendidos por la USAER y 57 padres que no tienen ningún hijo atendido por la USAER. Como conclusión señala que, a pesar de algunos méritos, la Integración sólo ha conseguido modificaciones que afectan superficialmente al sistema educativo. A esto, Echeita (2007) señala que la Integración sigue siendo fundamentalmente cuestión de recursos y especialistas, lo que perpetúa esquemas de pensamiento y prácticas segregadoras. Por lo tanto, para lograr escuelas inclusivas se precisa un cambio en los planteamientos educativos que surjan desde los procesos de integración hacia otros más ambiciosos que conlleva la inclusión, sensibilizando de manera intermitente a profesores, alumnos y padres para que impulsen en la comunidad filosofías inclusivas, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural.

Una investigación llevada a cabo por Ortiz González y Lobato Quesada (2001) sobre la escuela inclusiva y la cultura escolar, expone que el camino hacia modelos escolares inclusivos está íntimamente relacionado con el desarrollo de

culturas escolares innovadoras, colaborativas, con un fuerte liderazgo inclusivo y vinculado con la comunidad. Dicha investigación se llevó a cabo en 13 escuelas de la ciudad y provincia de Salamanca. Ambas variables principales se exploraron por medio de tres instrumentos: una Escala de Cultura Escolar, un Cuestionario de Inclusión y una Entrevista semiestructurada.

Por otro lado Gomez Hurtado (2012) realizó una investigación sobre la inclusión escolar y las prácticas directivas, expone que la colaboración es un factor esencial para atender a la diversidad siendo la dirección escolar el motor para llevar prácticas inclusivas. La investigación se llevó a cabo en 22 Escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria acogidas al Plan de Educación Compensatoria de Andalucía que se sitúan en zonas desfavorecidas. La recolección de datos para dicha investigación fue a través de 66 entrevistas semiestructuradas al equipo directivo, el o la maestro/a de Educación Compensatoria y el o la maestro/a de Educación Especial. Análisis del documento principal de cada centro (el Plan Anual) y registros observacionales de las entrevistas y algunas clases.

Molina Olavarría (2015) llevó a cabo una investigación sobre inclusión escolar y la relevancia en la escuela. La investigación se realizó en una unidad de dependencia municipal, de género exclusivamente femenino, cuya matrícula durante el año en que se realizó el estudio fue de 967 alumnas. Los principales hallazgos de la investigación realizada, se pudo construir un modelo de atención educativa que responde a toda la población de alumnas del establecimiento, a partir de una nueva forma de acoger a las estudiantes con una mirada más justa e igualitaria, lo que permite reflexionar respecto a que para lograr una cultura inclusiva, es necesario cambiar el pensamiento de los profesionales por un enfoque que entregue oportunidades de aprendizaje eficientes y accesibles para todos, para que de esta manera cualquier estudiante pueda participar en la vida en el aula.

Finalmente, Hernández-Ayala y Tobón-Tobón (2016) realizaron una investigación que analiza los procesos de inclusión en la educación acorde con su socio -formación, para tener las bases del diseño de propuestas educativas en la educación normal. Se realizó un análisis documental, apoyado en la cartografía conceptual, siguiendo sus ocho ejes de análisis. Los resultados obtenidos fueron que la inclusión en la educación es un proceso transversal que busca lograr una educación de calidad para todos; parte de la atención de las necesidades de los estudiantes y del trabajo colaborativo para resolver problemas de la sociedad; y se constituye como un derecho del ser humano y se diferencia de otros enfoques como la integración educativa y la educación intercultural.

Planteo del problema

La inclusión escolar puede definirse según la UNESCO (citado en Camillioni, 2008) como un proceso que se da dentro y desde la educación para dar respuestas a las necesidades de los alumnos, lo hacen a través de la reducción de la exclusión educativa, la incipiente participación en el aprendizaje, por medio de la cultura y comunidad. Por otro lado, el termino inclusión escolar o educación inclusiva fue adoptado por la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales acceso y calidad realizada en 1994 en la ciudad de Salamanca, España, donde determinan que todas las escuelas regulares deben recibir a todos los niños y jóvenes independientemente de su condición física, intelectuales, sociales, emocionales u otras.

Para lograr llevar a cabo escuelas inclusivas favorables es de gran importancia el trabajo que realizan los docentes y los integrantes del sistema educativo, directivos, preceptores, equipos de orientación, ya que estos son los principales agentes facilitadores de la inclusión. La forma en que el maestro interpreta la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, influye directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, la relación con éste, su práctica pedagógica y consecuentemente la

calidad del aprendizaje. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como "educables", asumiendo que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes (Arnaiz, 1995, p.97).

Por lo expuesto anteriormente surge como pregunta inicial ¿De qué manera las representaciones que tienen los docentes de una escuela privada de Merlo sobre inclusión educativa, pueden repercutir en el ámbito aulico? ¿Cuáles son las representaciones, que tienen los docentes sobre la inclusión escolar? ¿Qué conocimientos poseen los docentes de una escuela privada de Merlo sobre Educación inclusiva? ¿Cómo es la actitud del docente de la escuela privada de Merlo, frente a los niños que presenten Necesidades Educativas Especiales? ¿Cuáles son los factores que influyen en el docente a la inclusión de niños con NEE?

Objetivos

Objetivo general

- Describir las representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión escolar y cómo esta influye en el aula.

Método

Diseño

Se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa. En palabras de Sampieri (2014) este tipo de investigación se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista interpretaciones y significados (Sampieri, 2014. p 358).

El diseño tendrá un enfoque narrativo, ya que este permitirá entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se

involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron (Sampieri, 2014. p 487). En este sentido se pretende a partir de la narración de los docentes en su contexto social en este caso su lugar de trabajo, llegar a partir de sus experiencias individuales a una comprensión en profundidad la temática abordada.

Participantes

Se tuvo en cuenta una muestra total de 20 participantes docentes, de los cuales 17 son mujeres y 3 hombres, de entre 23 y 55 años. Todos docentes de áreas especiales y de grado del Nivel Primario de la escuela Privada de Merlo.

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos fueron: entrevistas semiestructuradas.

Entrevista guía docente: Elaborada por quien presenta el trabajo de investigación teniendo en cuenta tres ejes. El mismo consto de preguntas cerradas. El cuestionario indago acerca de si los docentes tienen conocimiento sobre las NEE y las leyes que los amparan, si están de acuerdo con la inclusión de alumnos con NEE, si consideran que su práctica es inclusiva, si tienen o han tenido alumnos con NEE, si hay aceptación general de la comunidad educativa de los alumnos con NEE, si consideran que su formación académica le proporcionó recursos para las practicas inclusivas, si el docente considera que debería recibir capacitación para dicha práctica.

Procedimiento

En primera instancia se presentó la propuesta ante los directivos de la escuela, solicitando permiso para realizar la prueba en dicha institución. Luego se les presento a las docentes de grado solicitando su participación. Seguidamente se dio a conocer el tema de investigación y sus objetivos esenciales y se le solicito a las docentes que contesten los cuestionarios. Las entrevistas se realizaron en el transcurso de dos semanas, la duración de estas fue de 40

minutos por participante. Finalmente se analizaron los cuestionarios realizando una conclusión.

Es importante señalar que la investigación se desarrolló en el nivel de educación primaria, por cuanto es en este escenario donde se evidencian debilidades para la concreción de procesos de inclusión educativa de los escolares que presentan algún tipo de discapacidad; además, este contexto representa un espacio de gran relevancia para la naturalización de dicho proceso.

Resultado

Para el análisis e interpretación de la información se tuvo en cuenta los diferentes ejes que constituyen en las preguntas realizadas para responder al objetivo general que plantea esta investigación. Para abordar el objetivo general de la investigación fue necesario analizar la información que tienen al respecto del fenómeno en estudio es decir ¿Qué saben? y ¿Cómo obtuvo esa información? Respecto a ello se consultó sobre si durante la formación docente tuvieron acceso a información referida a la Inclusión escolar, discapacidad, Necesidades Educativas Especiales o si no nunca han tenido acceso a esos diferentes conceptos.

Si se observa la figura 1 se puede visualizar que durante la formación docente han manifestado en mayor medida haber tenido acceso, acercamiento a la concepción de lo que significa inclusión escolar, mientras que una parte importante de los docentes investigados ha manifestado no haber tenido acceso a ninguna de las concepciones mencionadas.

Estos resultados se hacen evidentes en la respuesta dada por una de las participantes la cual afirmo que “No ha tenido acceso en su formación docente a ningunas de las opciones dadas” (Docente 2, comunicación personal, año 2019). Otra manifestó que “Si tuvo acceso en su formación docente sobre Inclusión escolar, discapacidad y Necesidades Educativas Especiales” (Docente 4, comunicación personal, año 2019). Ver figura 1.

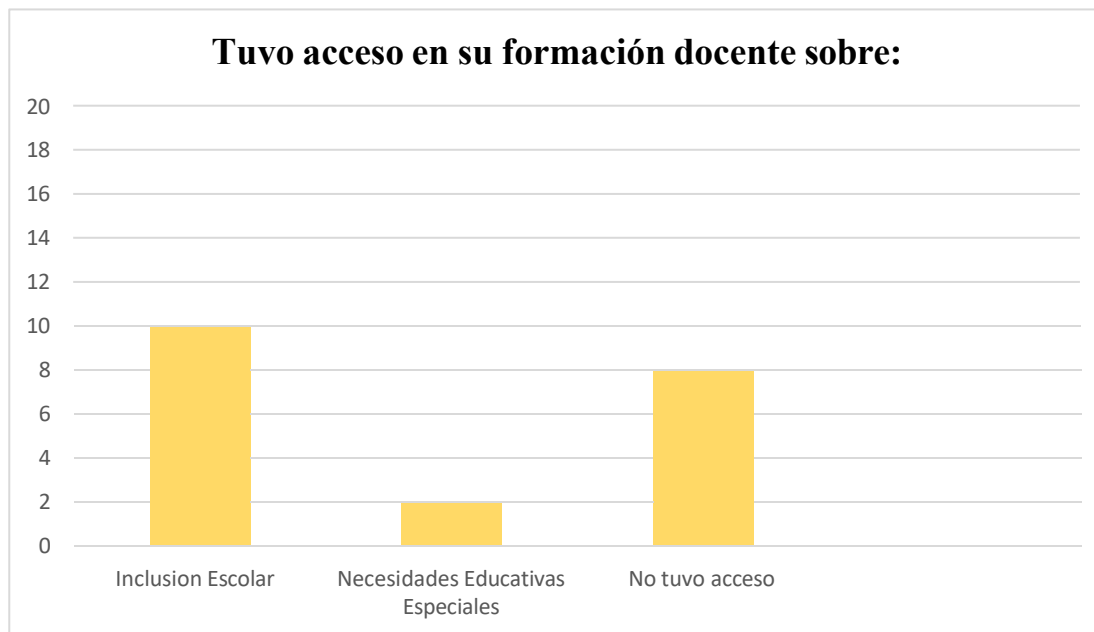


Figura 1: Tuvo acceso en su formación docente sobre: inclusión, NEE o no tuvo acceso. Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a docentes de Escuela Privada de Merlo

En concordancia con este eje se consultó sobre la fuente del conocimiento, es decir como obtuvieron información acerca de la inclusión escolar, donde se resalta la experiencia escolar, experiencia de colegas o haber leído al respecto por cuenta propia.

Tal y como lo menciona una de las participantes en su respuesta “Experiencia docente, experiencia de colegas, a través de profesionales externos” (Docente 6, comunicación personal, año 2019). Otra de los participantes manifestó “Durante la carrera docente lectura por cuenta propia, capacitación por cuenta propia, a través de profesionales externos” (Docente 10, comunicación personal, año 2019). Y un tercer participante nos decía “Durante la carrera docente, lectura propia” (Docente 13, comunicación personal, año 2019).

Por último como pregunta inclusoria de este eje se indago acerca de si han tenido alguna capacitación sobre Inclusión escolar, discapacidad o Necesidades Educativas Especiales. Respecto a ello los resultados arrojan muy poca diferencia entre los que se han capacitado en Inclusión Escolar y quienes no, ambos con un total del 45% tal como lo muestra la figura N°2.

Estos datos se sustentan en las diferentes respuestas otorgadas por los participantes “Ninguna de las opciones” (Docente 20, comunicación personal, año 2019). Otra declaró si sobre “Discapacidad” (Docente 17, comunicación personal, año 2019), otra sobre “Inclusión escolar” (Docente 16, comunicación personal, año 2019). Ver figura N° 2

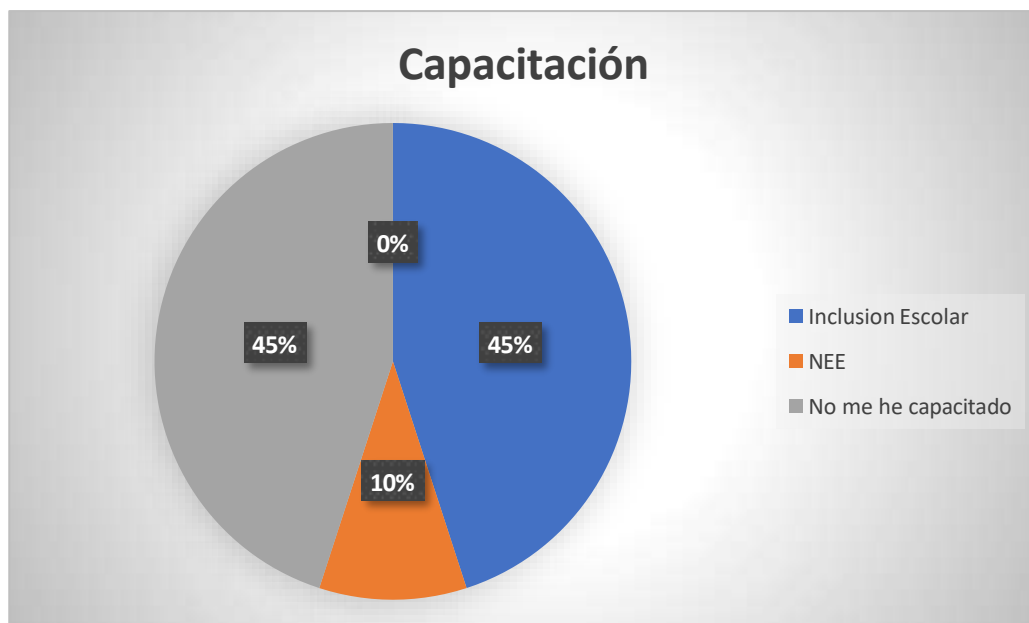


Figura N°2: Capacitación. Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a docentes de Escuela Privada de Merlo

En cuanto al segundo eje conocimiento de las leyes que amparan la Inclusión escolar en niños con Necesidades Educativas Especiales. Se destaca un 60% de docentes que aseguran no conocer sobre las leyes que amparan a los alumnos con NEE. La docente n° 7 respondió “No” conoce las leyes que amparan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, por otro lado la docente n° 13 contestó que “No” y la docente n°10 “Si”. Ver figura n° 3.

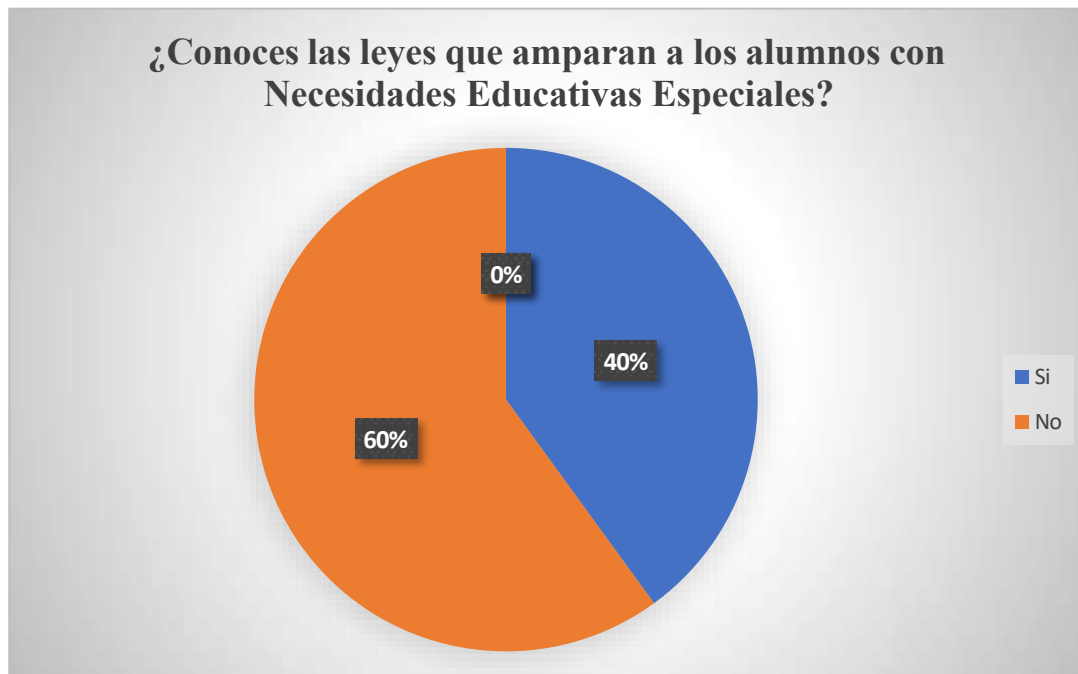


Figura N°3: ¿Conoces las leyes que amparan a los alumnos con NEE? Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a docentes de Escuela Privada de Merlo

En cuanto al tercer eje sobre la aceptación docente a niños con Necesidades Educativas Especiales. Se indago primeramente si estaban de acuerdo con la Educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En ese sentido los docentes manifestaron de manera significativa en un 90% (ver figura n° 4) estar de acuerdo con la Educación Inclusiva. Esto ve reflejado en una de las declaraciones de uno de los docentes el cual afirma “Todos los niños deben recibir educación y se le debe brindar la posibilidad de estudiar en una escuela común”. (Docente n° 3, comunicación personal, año 2019).

De acuerdo con lo anterior otro docente manifestó “La escuela debe brindarle a toda la comunidad la posibilidad de una educación y es un derecho de todos los niños” (Docente n° 6, comunicación personal, año 2019). Sin embargo un 10% de los docentes se mostró en desacuerdo con la educación inclusiva en aulas comunes tal y como se ve reflejado en la declaración de unos de los docentes, no estoy de acuerdo “Porque conlleva mucho más trabajo en las

planificaciones y en el aula y los docentes no nos formamos para trabajar con educación especial.” (Docente n° 1, comunicación personal, año 2019).

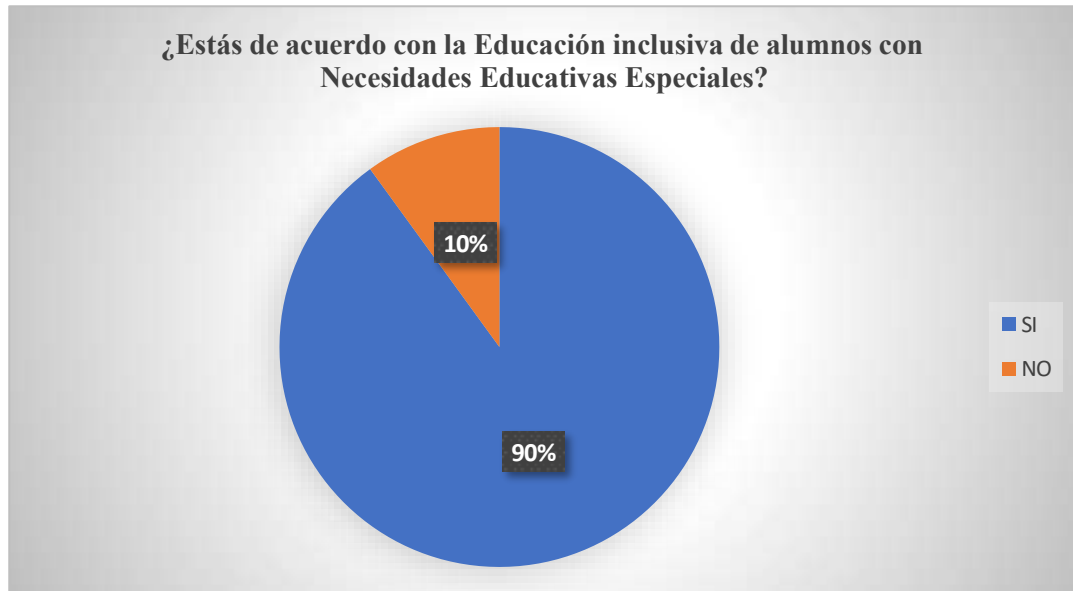


Figura N°4: ¿Estás de acuerdo con la Educación inclusiva de alumnos con NEE? Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a docentes de Escuela Privada de Merlo.

En consecuencia se consultó si consideraban que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos. Aquí se muestra una postura donde casi la mitad si considera que es una sobrecarga a la tarea docente y la otra parte no.

Algunas de las declaraciones de los que Si consideran que es una sobrecarga:

“Lleva más horas de trabajo porque hay que adecuar las actividades y no contamos con tantas herramientas sobre discapacidad” (Docente n° 1, comunicación personal, año 2019)

“Demanda más tiempo de planificación, trabajo en las clases”. (Docente n° 17, comunicación personal, año 2019).

Los docentes que manifestaran que No consideran una sobrecarga al respecto decían:

“No lo tomo como una sobrecarga sino como otra forma de tener cintura pedagógica y poder brindarle a todos los niños lo que necesitan”. (Docente n° 12, comunicación personal, año 2019).

“Los docentes hoy deben estar formados para trabajar con una educación inclusiva, es parte de la tarea docente una planificación para un aula heterogénea y las escuelas deben realizar capacitaciones y brindar más apoyo a los docentes”. (Docente n° 10, comunicación personal, año 2019). Ver figura n°5

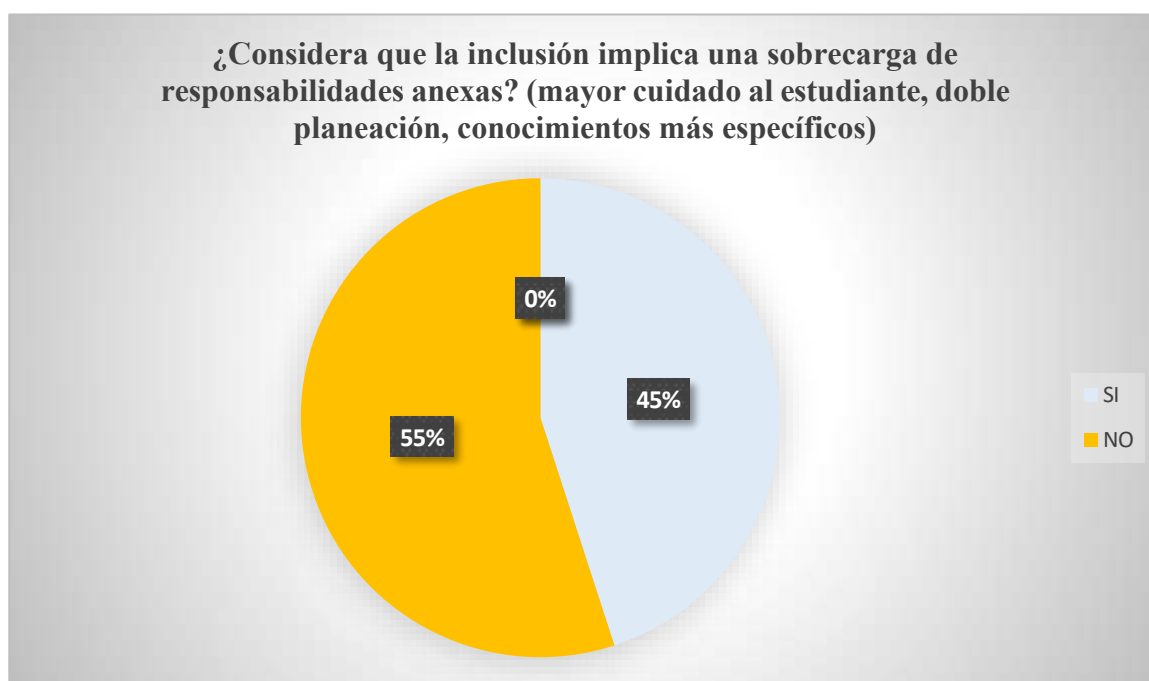


Figura N°5: ¿Considera que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas? (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos) Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a docentes de Escuela Privada de Merlo

Discusiones

El objetivo general que persiguió la investigación fue “describir las representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión escolar y cómo esta influye en el aula” cuyo significado es de vital importancia para la práctica docente diaria y el tratamiento y espacio que les dan los mismos a los alumnos con NEE.

Los resultados obtenidos reflejan, que las representaciones que poseen los docentes de la escuela de Merlo están cargadas si se quiere de estigmatismos, prejuicios ya que consideran que un alumno con NEE en el aula implica doble trabajo, doble planificación, que no están preparados para encarar un trabajo pedagógico que le otorgue al educando la misma calidad de enseñanza que al resto de la clase.

Esto puede deberse en cierta medida a lo que Godoy (2005) establece en su investigación donde dice las prácticas pedagógicas que ejercen las docentes están estrechamente vinculadas con los procesos de socialización vividos, creencias y pautas del quehacer docente, marcadas por una enseñanza tradicional, academicista, donde probablemente el docente es el portador del conocimientos y que organiza y selecciona los contenidos a transmitir, negando participación efectiva por parte de sus alumnos y alumnas. Molina Olavarría (2015) quien investigo sobre inclusión escolar y su relevancia en la escuela sostiene al respecto que, para lograr una cultura inclusiva, es necesario cambiar el pensamiento de los profesionales por un enfoque que entregue oportunidades de aprendizajes eficientes y accesibles para todos, para que de esta manera cualquier estudiante pueda participar en la vida en el aula.

El resultado anterior es evidencia de los ejes que marcaron esta investigación, donde el primer eje estuvo ligado al conocimiento que poseen los docentes de grado acerca de la inclusión escolar, el mismo arrojo que una buena parte de los participantes docentes durante su formación docente y en lo que va de su trayectoria no han tenido acceso a nociones de inclusión escolar o necesidades educativas especiales. El maestro además de ser un actor importante para que los procesos de inclusión educativa se lleven a cabo, carece en la actualidad de una formación y actualización permanente en atención de las diferencias, motivado a que mantiene un evidente desconocimiento con respecto a una ruta metodológica, diseños didácticos o programación de aula que propicien un verdadero éxito educativo de la población escolar con discapacidad. Esto tal vez sea una cuestión relevante en las representaciones que tengan respecto a los alumnos con NEE, Vélez Pachón (2016) en su investigación sostiene que en la

educación inclusiva es diferente para cada grupo de actores. Esto es que, según el papel que en el proceso desempeñan, se enfrentan a diversos obstáculos y/o problemas, a los cuales habría que prestarles especial atención en el trabajo por una educación de todos, para todos y con todo.

El segundo eje relacionado a las normativas que adhieren a una educación inclusiva en el país y si los docentes tienen conocimiento de ello, los resultados arrojaron que más de la mitad de los docentes encuestados aseguran no conocer sobre las leyes que amparan a los alumnos con NEE, por lo que se infiere que de ahí deviene también la actitud renuente a trabajar en las aulas con alumnos que presenten alguna NEE. Es primordial que los docentes tengan conocimiento de dichas normativas y leyes que amparan a los alumnos con NEE, ya que se necesita que los docentes cambien de percepción respecto a las NEE debido que es un tema presente en las aulas de la actualidad.

Conforme al tercer eje se refleja una aceptación a la Educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, pero no así a una educación inclusiva en aulas comunes. Esto puede deberse a la escasa información que poseen los docentes respecto a las NEE, escasa formación durante su enseñanza profesional o falta de capacitación en relación con el tema. Retomemos el pensamiento de Echeita (2007) quien señala que la integración sigue siendo fundamentalmente cuestión de recursos y especialistas, lo que perpetúa esquemas de pensamiento y prácticas segregadoras. Es de suma importancia que los docentes se capaciten con cursos o reciban información durante su formación respecto a las NEE sin importar si en las aulas hay alumnos con discapacidad, ya que esto es imprescindible para reconocer la diversidad como un suceso que esta presente en la práctica educativa y en la vida diaria.

La formación del maestro en educación inclusiva debe exigir que se enfatice en su compromiso social y que en los planes de estudios de su formación se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como toda aquella que forma para la vida común. El docente es quien

se encarga de motivar a los estudiantes por el aprendizaje, educarlos y promover en ellos el valor de igualdad, el respeto y la inclusión del otro.

Conclusiones

Un punto importante sobre el cual se debe poner el foco es el factor conocimiento sobre el que se tiene sobre la inclusión o Necesidades Educativas Especiales. En el apartado anterior se presentaban los resultados discusiones, respecto a este punto se refleja la falta de conocimiento o poco acceso en la formación docente a estas concepciones, muchos de los cuales han escuchado al respecto ya sea por algún colega o por interés propio. Se resalta la falta de capacitación y en consecuencia la formación de ciertos idearios y las barreras actitudinales por parte del cuerpo docente, por lo tanto, sería necesario y relevante tener un acceso a esta información a través de otros medios, para que el docente pueda realizar su práctica con más seguridad, obteniendo mejores resultados. Respecto a la información que poseen, nos referimos a lo que cada uno como persona individual posee y la internaliza, muchas veces está cargada de aspectos sociales, culturales y normativos.

A esto se suma la falta de capacitación de los docentes al culminar su formación académica, lo cual empobrece aún más la práctica al momento de involucrarse en proyectos de inclusión.

Algo muy importante que se destaca de acuerdo con lo que cada uno fue adquiriendo a lo largo de su formación, pese que alguno se haya manifestado estar en desacuerdo con la Inclusión Educativa es el Derecho humano y sobre esa premisa parte la importancia de la no discriminación y la igualdad en el ámbito educativo. Tal y como lo sostiene la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, [el] derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Como vimos en el marco referencial teórico nos referimos a las personas con discapacidad a todas aquellas que tienen alguna dificultad en el plano físico o cognitivo.

Una cuestión respecto de la postura del docente respecto a considerar a los alumnos con NEE como sobrecarga, sobresale el hecho de la flexibilidad y adaptaciones curriculares, como pudimos observar anteriormente lo que catalogan de sobrecargar consideran que tener un alumno con NEE significa más horas de trabajo, más planificación y adecuación de las actividades para el aula. Establecen que el sistema educativo lleva como premisa la inclusión, pero que no está preparado para brindar una educación adecuada y de calidad. No se proveen las herramientas necesarias y el docente regular debe establecer estrategias de aprendizaje y ver la forma de ayudar al alumno.

En la sociedad actual la falta de recursos en educación es generalizada y el asesoramiento a los docentes es escaso, solo algunas instituciones cuentan con un trabajo grupal en el cual todos los miembros involucrados se comprometen a un proyecto transversal hacia la integración y los casos específicos. A esto se suma la falta de asesoramiento por parte de profesionales externos, haciendo que los docentes se sientan solos y sin recursos y herramientas.

Todavía son aislados los esfuerzos para ofrecer a los maestros el tipo de apoyo que puede profundizar su comprensión de la inclusión escolar y ayudarles a adaptar a sus métodos, y siguen interfiriendo obstáculos con la propuesta en práctica de dicho apoyo. Sin embargo, a pesar de las falencias del sistema los docentes presentan una gran predisposición para desarrollar este proceso tan arduo pero gratificante y satisfactorio a la vez.

Aquí un detalle interesante a tener en cuenta es lo que implica hablar de Inclusión, en ese sentido traigo a colación las palabras de (Lindqvist, 1994) quien establece que hablar de educación inclusiva significa pensar en una educación que garantice los apoyos necesarios pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar- para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad, pues no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de infantes, es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes. Es decir, hablar de inclusión educativa la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal de lograr que

todas las escuelas estén en condiciones de recibir a la totalidad de las y los estudiantes en sus aulas, incluyendo a las personas con discapacidad.

Es aquí la importancia de la figura pedagógica, docentes de áreas especiales, quienes entre otras cosas son los que darán apoyo y asesoría a los docentes dentro del aula, para desarrollar estrategias de flexibilidad curricular.

Lo expuesto anteriormente responde al interrogante inicial de la investigación ¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes sobre la inclusión escolar? y ¿Cómo se ve influenciado esto en la práctica pedagógica? como fuimos exponiendo a lo largo del trabajo luego de los resultados obtenidos, en su mayoría los docentes tienen una postura renuente ante la presencia de un alumno con NEE, lo catalogan de sobrecargarlo que significa más horas de trabajo, más planificación y adecuación de las actividades para el aula. Establecen que el sistema educativo lleva como premisa la inclusión, pero que no está preparado para brindar una educación adecuada y de calidad.

En ese sentido se destaca la importancia de la investigación desde el plano profesional psicopedagógico, la cual trae a relucir el pensamiento e ideario que tienen los que encaran el mayor de las labores educativas “los docentes” en cuanto a inclusión en las aulas y como esto repercutirá en su labor diaria. En ese sentido dicha investigación proporciona desde el campo de la Psicopedagogía un cuerpo teórico y de comprobación empírica al respecto, hasta el momento no se han registrados antecedentes específicamente en relación a la temática, por lo que la misma sienta las bases para investigaciones futuras de mayor rigor científico, por otro lado se considera será de gran aporte para la comunidad tanto a nivel profesional en el círculo de pedagogos como para la comunidad educativa familia y escuela.

A partir de lo expuesto en mi trabajo de investigación, creo necesaria la realización de una capacitación sobre el tema Inclusión escolar dirigida a todos los docentes de la institución, ya que en su mayoría no cuentan con los conocimientos y herramientas necesarias para abordar el tema. Este taller pretende lograr una articulación entre la teoría y la práctica, acercando a los docentes a los

conocimientos sobre inclusión educativa, Necesidades Educativas Especiales y temas relacionados.

Dicha capacitación constituye un espacio en el cual cada docente puede expresar sus experiencias e inquietudes y entre todos los miembros de la institución se podrán proponer distintos abordajes en relación con las cuestiones que surjan. Se pretende brindarle recursos, ideas e instrumentos de trabajos que permitan proyectos innovadores, logrando un recorrido transversal, involucrando a todos los actores y favoreciendo a alumnos y docentes.

Referencia

- Aguilar, L. (1991) *El informe Warnock*. Semantic Scholar
<https://pdfs.semanticscholar.org/1d03/62c1713e075c2dba48f95f83e6195bc8e7d9.pdf>
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (*DUA*), 2-4. Madrid.
- Asociación por los derechos civiles (2015) El derecho a la Educación Inclusiva información útil para las familias. Buenos Aires.
<https://educacioninclusiva.com.ar/wpcontent/uploads/2015/10/ManualPadresEducacio%CC%81nInclusiva-2.pdf>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 38, 18-44.
- Azorin Abellan, C. M. y Arnaiz S. P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: Medidas de atención a la diversidad y Diseño Universal del Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Borsani, M. J. (2001) *Construir un aula inclusiva. Estrategias e Intervenciones*. Paidós Bs.As
- Borsani, M. J. (2007) *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela Plural*. Novedades Educativas. Bs. As.
- Borsani, M. J. (s.f) *De la integración educativa a la educación inclusiva*. HomoSapiens. Bs.As
- Camillioni, A (2008) El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas –Campinas*, 2(1), 1-12.
<http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/05/Camillioni-Inclusi%C3%B3n-educativa.pdf>

Carrillo. M (2016) la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela. Universidad de Girona.
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/394056/tmevc1de1.pdf?sequence=5>

Copidis y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2017) Educación inclusiva y de calidad, un derecho para todos. COPIDIS y Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva.

Chiroleu, A (2017) La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión (Artículo) Universidad Nacional de Avellaneda.

Delgado. D (2015) Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de buenos aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre. (Tesis de Maestría) Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016VVP.pdf>

[Elichiry, N, E \(Comp.\) \(2018\). Aprendizaje situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico](#)

[Gentili, P. \(2009\). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina \(a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos\). Revista Iberoamericana De Educación, 49, 19-57.](#)

Godoy, A (2005) Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? Universidad de Chile, facultad de ciencias sociales

programa magíster en educación con mención en Curriculum y comunidad educativa.

http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105952/vega_a2.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Gomez Hurtado, Inmaculada (2012) Una dirección escolar para la inclusión escolar.

Perspectiva educacional, 51 (2), 21-45

González, D. y Díez, M. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XX1*, 21(1),395-415.

<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70653466018>

González, V. (2018). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° 027 (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/267/1/doc.pdf>

Gutiérrez, F. y Díez, M. (2016). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XX1*, 1(13),39-51.

Hernández, H y Tobon, S (2016) Análisis documental del proceso de inclusión en la educación.*Ra Ximhai* .12. 6. 399-420

Kleenn, A. y Díez, M. (2019). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XX1*, 11(11),35-45.

Molina Olavarría, Yasna. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41, 147-167

Ortiz, M y Lobato, X (2001) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Pasó a Paso, Salamanca.

Stainback, S. (2004). Aulas inclusivas. Un modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2008) Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. & Diker G. (Comps) Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante.

Velázquez, Barragán, E (2010) La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas (Tesis doctoral) Universidad de Salamanca. Facultad de psicología.

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76601/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf;jsessionid=813B4CB52FC774F7AF3F4E3D7D3ADE61?sequence=1

Otros:

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre del 2006. B.O. No. 31062

Ley 26.378 de 2008. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Junio de 2008. B.O. No. 31422

Resolución 311/16 de 2016 [Ministerio de Educación Nacional.] Los alumnos con discapacidad tienen el derecho de recibir en las escuelas comunes o de nivel una educación adecuada a sus necesidades. 15 de diciembre de 2016. Ministerio de Educación Nacional.

Anexo

Anexo 1. Permiso para la realización de entrevista.

Señora directora

Karina Domínguez

S/D

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle permiso para la realización de entrevista sobre la temática inclusión escolar, a los docentes de grado del nivel Primario del Instituto Privado de Merlo.

Espero pronta respuesta.

Saludos cordiales.

Anexo 2. Guía de preguntas

Edad: 30

Género: Femenino

Cargo: Docente de grado

1) Tuvo acceso sobre su formación docente sobre:

<input type="checkbox"/>	Inclusión escolar
<input type="checkbox"/>	Discapacidad
<input type="checkbox"/>	Necesidades Educativas Especiales
<input checked="" type="checkbox"/>	Ninguna de las opciones

2) Fuente de conocimiento teórico sobre Inclusión Escolar:

<input type="checkbox"/>	Durante la carrera docente
<input type="checkbox"/>	Lectura por cuenta propia
<input type="checkbox"/>	Capacitación por cuenta propia
<input type="checkbox"/>	Experiencia docente
<input checked="" type="checkbox"/>	Experiencia de colegas
<input type="checkbox"/>	A través de profesionales externos

3) Realizo algún tipo de capacitación sobre:

<input type="checkbox"/>	Inclusión escolar
<input type="checkbox"/>	Discapacidad
<input type="checkbox"/>	Necesidades Educativas Especiales
<input checked="" type="checkbox"/>	Ninguna de las opciones

En caso de haberlo realizado indicar las causas:

4) ¿Conoces las leyes que amparan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

<input type="checkbox"/>	Si
<input checked="" type="checkbox"/>	No

¿Cuáles?

5) ¿Estás de acuerdo con la Educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

	Si
X	No

Fundamentar:

Porque conlleva mucho más trabajo en las planificaciones y en el aula y los docentes no nos formamos para trabajar con educación especial.

6) ¿Consideras que trabajas en una Escuela Inclusiva?

X	Si
	No

7) ¿Durante tu trayectoria pedagógica tenes o has tenido alumnos que se encuentren bajo un proyecto de integración?

X	Si
	No
8	¿Cuántos?

8) Tipo de discapacidad con la que trabaja o trabajo:

	Discapacidad motora
X	Discapacidad intelectual
	Discapacidad sensorial
	Otra
	Ninguna

9) Tipo de adaptación utilizada:

	Acceso
X	Curriculum
	Contexto

10) ¿Consideras que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos)?

X	Si
	No

Fundamentar:

Lleva más horas de trabajo porque hay que adecuar las actividades y no contamos con tantas herramientas sobre discapacidad.

11) ¿Tu formación profesional te permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con Necesidades Educativas Especiales?

<input type="checkbox"/>	Si
<input checked="" type="checkbox"/>	No

12) ¿Crees que hay aceptación por parte de la comunidad educativa ante la Educación Inclusiva?

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

Fundamentar:

Si hoy en día se acepta la educación inclusiva pero los docentes necesitamos capacitación por parte de las escuelas y más apoyo.

Edad: 49

Género: Femenino

Cargo: Docente

1) Tuvo acceso sobre su formación docente sobre:

	Inclusión escolar
	Discapacidad
	Necesidades Educativas Especiales
X	Ninguna de las opciones

2) Fuente de conocimiento teórico sobre Inclusión Escolar:

X	Durante la carrera docente
X	Lectura por cuenta propia
	Capacitación por cuenta propia
	Experiencia docente
	Experiencia de colegas
X	A través de profesionales externos

3) Realizo algún tipo de capacitación sobre:

	Inclusión escolar
	Discapacidad
	Necesidades Educativas Especiales
X	Ninguna de las opciones

En caso de haberlo realizado indicar las causas:

4) ¿Conoces las leyes que amparan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

	Si
X	No

¿Cuáles?

5) ¿Estás de acuerdo con la Educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

X	Si
	No

Fundamentar:

La educación es un derecho de todos.

6) **¿Consideras que trabajas en una Escuela Inclusiva?**

<input type="checkbox"/>	Si
<input checked="" type="checkbox"/>	No

7) **¿Durante tu trayectoria pedagógica tenes o has tenido alumnos que se encuentren bajo un proyecto de integración?**

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No
5	¿Cuántos?

8) **Tipo de discapacidad con la que trabaja o trabajo:**

<input checked="" type="checkbox"/>	Discapacidad motora
<input checked="" type="checkbox"/>	Discapacidad intelectual
<input type="checkbox"/>	Discapacidad sensorial
<input type="checkbox"/>	Otra
<input type="checkbox"/>	Ninguna

9) **Tipo de adaptación utilizada:**

<input checked="" type="checkbox"/>	Acceso
<input checked="" type="checkbox"/>	Curriculum
<input type="checkbox"/>	Contexto

10) **¿Consideras que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos)?**

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

Fundamentar:

Demanda más tiempo de planificación y más conocimiento sobre el tema.

11) **¿Tu formación profesional te permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con Necesidades Educativas Especiales?**

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

12) ¿Crees que hay aceptación por parte de la comunidad educativa ante la Educación Inclusiva?

	Si
X	No

Fundamentar:

Considero que aún faltan más recursos para trabajar con esta comunidad.

Edad: 41

Género: Femenino

Cargo: Docente

1) Tuvo acceso sobre su formación docente sobre:

	Inclusión escolar
	Discapacidad
	Necesidades Educativas Especiales
X	Ninguna de las opciones

2) Fuente de conocimiento teórico sobre Inclusión Escolar:

	Durante la carrera docente
X	Lectura por cuenta propia
	Capacitación por cuenta propia
X	Experiencia docente
	Experiencia de colegas
	A través de profesionales externos

3) Realizo algún tipo de capacitación sobre:

X	Inclusión escolar
	Discapacidad
	Necesidades Educativas Especiales
	Ninguna de las opciones

En caso de haberlo realizado indicar las causas:

Cada vez se tiene más niños con necesidades especiales en el aula y se tarda mucho en designar a las integradoras.

4) ¿Conoces las leyes que amparan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

	Si
X	No

¿Cuáles?

5) ¿Estás de acuerdo con la Educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

X	Si
---	----

<input type="checkbox"/>	No
--------------------------	----

Fundamentar:

Todos los niños deben recibir educación y se le debe brindar la posibilidad de estudiar en una escuela común.

6) ¿Consideras que trabajas en una Escuela Inclusiva?

X	Si
<input type="checkbox"/>	No

7) ¿Durante tu trayectoria pedagógica tenes o has tenido alumnos que se encuentren bajo un proyecto de integración?

X	Si
<input type="checkbox"/>	No
5	¿Cuántos?

8) Tipo de discapacidad con la que trabaja o trabajo:

X	Discapacidad motora
X	Discapacidad intelectual
X	Discapacidad sensorial
<input type="checkbox"/>	Otra
<input type="checkbox"/>	Ninguna

9) Tipo de adaptación utilizada:

<input type="checkbox"/>	Acceso
X	Curriculum
<input type="checkbox"/>	Contexto

10) ¿Consideras que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos)?

X	Si
<input type="checkbox"/>	No

Fundamentar:

Se necesitan docentes especializadas.

11) ¿Tu formación profesional te permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con Necesidades Educativas Especiales?

	Si
X	No

12) ¿Crees que hay aceptación por parte de la comunidad educativa ante la Educación Inclusiva?

X	Si
	No

Fundamentar:

Actualmente se está más abierto a lo inclusivo y la solidaridad con el otro.

Edad: 43

Género: Femenino

Cargo: Docente de grado nivel primario

1) Tuvo acceso sobre su formación docente sobre:

<input checked="" type="checkbox"/>	Inclusión escolar
<input checked="" type="checkbox"/>	Discapacidad
<input checked="" type="checkbox"/>	Necesidades Educativas Especiales
<input type="checkbox"/>	Ninguna de las opciones

2) Fuente de conocimiento teórico sobre Inclusión Escolar:

<input checked="" type="checkbox"/>	Durante la carrera docente
<input checked="" type="checkbox"/>	Lectura por cuenta propia
<input checked="" type="checkbox"/>	Capacitación por cuenta propia
<input type="checkbox"/>	Experiencia docente
<input type="checkbox"/>	Experiencia de colegas
<input checked="" type="checkbox"/>	A través de profesionales externos

3) Realizo algún tipo de capacitación sobre:

<input checked="" type="checkbox"/>	Inclusión escolar
<input checked="" type="checkbox"/>	Discapacidad
<input checked="" type="checkbox"/>	Necesidades Educativas Especiales
<input type="checkbox"/>	Ninguna de las opciones

En caso de haberlo realizado indicar las causas:

Es una herramienta para poder atender las aulas heterogeneas

4) ¿Conoces las leyes que amparan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

¿Cuáles?

No recuerdo los artículos

5) ¿Estás de acuerdo con la Educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

Fundamentar:

La escuela tiene que estar abierta a todas las diversidades.

6) ¿Consideras que trabajas en una Escuela Inclusiva?

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

7) ¿Durante tu trayectoria pedagógica tenes o has tenido alumnos que se encuentren bajo un proyecto de integración?

<input type="checkbox"/>	Si
<input checked="" type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	¿Cuántos?

8) Tipo de discapacidad con la que trabaja o trabajo:

<input type="checkbox"/>	Discapacidad motora
<input checked="" type="checkbox"/>	Discapacidad intelectual
<input checked="" type="checkbox"/>	Discapacidad sensorial
<input type="checkbox"/>	Otra
<input type="checkbox"/>	Ninguna

9) Tipo de adaptación utilizada:

<input type="checkbox"/>	Acceso
<input checked="" type="checkbox"/>	Curriculum
<input type="checkbox"/>	Contexto

10) ¿Consideras que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos)?

<input type="checkbox"/>	Si
<input checked="" type="checkbox"/>	No

Fundamentar:

Me parece que es un derecho

11) ¿Tu formación profesional te permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con Necesidades Educativas Especiales?

<input checked="" type="checkbox"/>	Si
<input type="checkbox"/>	No

12) ¿Crees que hay aceptación por parte de la comunidad educativa ante la Educación Inclusiva?

	Si
X	No

Fundamentar:

Los docentes no quieren aceptar que es un derecho de todos.

Edad: 36

Género: Femenino

Cargo: Docente de primaria

1) Tuvo acceso sobre su formación docente sobre:

	Inclusión escolar
	Discapacidad
X	Necesidades Educativas Especiales
	Ninguna de las opciones

2) Fuente de conocimiento teórico sobre Inclusión Escolar:

X	Durante la carrera docente
X	Lectura por cuenta propia
	Capacitación por cuenta propia
	Experiencia docente
X	Experiencia de colegas
	A través de profesionales externos

3) Realizo algún tipo de capacitación sobre:

X	Inclusión escolar
	Discapacidad
	Necesidades Educativas Especiales
	Ninguna de las opciones

En caso de haberlo realizado indicar las causas:

Niño en el aula con inclusión

4) ¿Conoces las leyes que amparan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

	Si
X	No

¿Cuáles?

5) ¿Estás de acuerdo con la Educación inclusiva de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?

X	Si
	No

Fundamentar:

Estoy de acuerdo pero considero que falta más capacitación de los docentes.

6) **¿Consideras que trabajas en una Escuela Inclusiva?**

X	Si
	No

7) **¿Durante tu trayectoria pedagógica tenés o has tenido alumnos que se encuentren bajo un proyecto de integración?**

X	Si
	No
2	¿Cuántos?

8) **Tipo de discapacidad con la que trabaja o trabajo:**

	Discapacidad motora
X	Discapacidad intelectual
	Discapacidad sensorial
	Otra
	Ninguna

9) **Tipo de adaptación utilizada:**

	Acceso
X	Curriculum
	Contexto

10) **¿Consideras que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos)?**

X	Si
	No

Fundamentar:

Implica más horas de trabajo

11) **¿Tu formación profesional te permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con Necesidades Educativas Especiales?**

	Si
X	No

12) ¿Crees que hay aceptación por parte de la comunidad educativa ante la Educación Inclusiva?

	Si
X	No

Fundamentar:

La escuela abre las puertas a la inclusión pero después no brindan el apoyo y contención necesaria para el trabajo en el aula.