Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Educación Inclusiva en la Formación Docente Inicial para Nivel Secundario

Estudiante: Segheier, Lourdes Carla Noelia

Legajo: 29.198

Director/es: Lic. Ferro Pilar

Trabajo Final de integración para acceder al título del Ciclo Complementario de la Licenciatura en Educación.

2023

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha: 26.10.2023

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación.

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: 25.10.2023. Buenos Aires.

ÍNDICE

RESUMEN……3

INTRODUCCION……5

PLANTEO DEL PROBLEMA……...…..6

OBJETIVOS……..6

Objetivo general……..….6

Objetivos específicos……..….6

ANTECEDENTES……7

MARCO TEÓRICO…….13

Conceptualización de Inclusión Escolar……13

Recorrido regulatorio de la formación docente en el nivel secundario y la inclusión escolar……13

Formación Docente en el Nivel Secundario desde la mirada de la Escuela Inclusiva……18

Hacia una Mirada Inclusiva para los Estudiantes que Presentan Discapacidad……21

MÉTODO….26

Diseño….26

Participantes.....26

Técnica de recolección de datos….26

Procedimiento….26

RESULTADOS….28

DISCUSIÓN.....37

CONCLUSIÓN….42

REFERENCIAS….45

ANEXO….51

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la importancia de los saberes que adquirieron los docentes entro de su recorrido académico en su formación inicial sobre la educación inclusiva que trabajan en la zona de Trujui, localidad de Moreno.

La investigación surge a partir del intercambio diario con docentes del nivel secundario, en diálogos cotidianos dentro de dos instituciones, la escuela secundaria nro. 34 del ámbito público y el Instituto Privado Lomas de Mariló del ámbito privado, dentro de la localidad de Moreno, donde se observa que los docentes manifiestan su preocupación por no sentirse capacitados dentro de su formación inicial frente a la inclusión educativa. Por lo tanto la pregunta de investigación que surge en este mismo trabajo es: ¿En la formación inicial docente se brindaron estrategias inclusivas para atender a las diversidades presentes en las aulas del Nivel Secundario?

El mismo trabajo sigue un diseño de metodología mixta, llamada diseño anidado o incrustado concurrente de modelo mixto (DIAC) la cual colecta de forma simultánea datos cuantitativos y cualitativos, sin embargo el modelo dominante es el cuantitativo del tipo descriptivo, transversal, ya que se realiza en un corte de tiempo, sin la manipulación deliberada de variables. El muestreo del presente estudio es de tipo probabilístico generando una muestra, constituida por cuarenta profesores de ambos sexos, con un rango etario de 25 a 50 años, utilizando la técnica de la encuesta. Como instrumento se recurrió al Cuestionario de Educación Inclusiva en la Formación Docente Inicial del Nivel Secundario, elaborada por la propia investigadora.

Luego del correspondiente análisis de los datos, se pudo advertir que el 82,5% de los profesores encuestados afirman que dentro de su recorrido académico en la formación inicial como docentes, no han tenido asignaturas propias a la diversidad educativa, como tampoco se sienten preparados para atender sus particulares

necesidades, puesto que desconocen lo referente a las características que tienen los estudiantes. A su vez, refieren a la importancia que se merece en la actualidad sobre tener herramientas que posibilite y genere una real inclusión en el nivel secundario.

Palabras Clave: Inclusión educativa; formación docente; atención a la diversidad.

INTRODUCCION

En la siguiente investigación se estudia la importancia de obtener las herramientas necesarias, dentro del ámbito de formación docente, para trabajar en pos a una educación realmente inclusiva desde la mirada hacía la discapacidad. El interés por el estudio surge a consecuencia de la observación cotidiana dentro del nivel secundario sobre las escasas posibilidades que la educación le brindó a los docentes en su recorrido académico para reflexionar sobre la inclusión en su labor, respecto a esta variable analizada en los educadores, ya que la mayoría de las investigaciones en el área, se centran en caracterizar al alumno como actor principal en el espacio educativo.

Brindándole la importancia que se merece el docente en formación, Anijovich (2009) sostiene que la misma, trata de adquirir una forma que incluya además de lo pedagógico, las complejidades y problemáticas que el mundo le plantea, como la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad.

Siendo fundamental que dentro de la trayectoria formativa, se consideren los desafíos que demanda la situación actual en la educación, por ello, es relevante considerar cuáles son los criterios principales de la formación para construir la educación inclusiva, Luque (2016) menciona que el docente es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender.

Es decir, el docente posee la responsabilidad de incluir a sus estudiantes en un espacio que responda a la diversidad que presentan y que, además, permita su desenvolvimiento y aprendizaje.

Ante todo, hablar de inclusión supone generar cambios en la formación docente que den apertura a nuevas prácticas inclusivas. Es así como, la presente investigación muestra los aspectos claves para analizar las prácticas educativas en el contexto formativo, reflexionando acerca de lo que se ha hecho, qué se está haciendo y qué falta por hacer.

PLANTEO DEL PROBLEMA

Ante la problemática de educar en la diversidad, que plantea el mismo concepto de escuela inclusiva, se hace necesario repensar el rol de los docentes dentro de los espacios educativos, pero principalmente rediseñar ciertas prácticas que muchas veces implican esfuerzos por parte de estos agentes para lograr satisfacer la demanda exigida por los/as alumnos/as. Sucede que en muchos casos los docentes se enfrentan a experiencias para las que no fueron debidamente formados y que les requiere de una reinvención de su rol.

Por lo tanto, el problema de investigación se concreta en la pregunta: ¿En la formación inicial docente se brindaron estrategias inclusivas para atender a las diversidades presentes en las aulas del Nivel Secundario?

Cabe destacar que este problema será abordado de acuerdo con la observación y análisis de una población compuesta por cuarenta profesores de ambos sexos, con un rango etario de 25 a 50 años, que desempeñan su labor en dos instituciones educativas situadas en el barrio de Trujui, en el distrito de Moreno.

OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es indagar sobre los saberes que adquirieron dentro del recorrido académico inicial de su formación docente sobre la educación inclusiva focalizada en los estudiantes con discapacidad, que trabajan en la zona de Trujui, localidad de Moreno.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Corroborar a partir del cuestionario si los docentes, desde su formación, tienen las herramientas necesarias para trabajar en aulas inclusivas.
- Identificar la importancia de recorrer asignaturas específicas a la inclusión escolar en el nivel secundario, mediante el instrumento de recolección de datos construido.

ANTECEDENTES

La formación docente inicial es el espacio donde se deberían garantizar los recursos y herramientas que posibiliten una educación realmente inclusiva en todos sus aspectos. El interés por este estudio surge a consecuencia de la observación cotidiana dentro del nivel secundario de las escasas posibilidades que la educación les brindó a los docentes en su recorrido académico para reflexionar sobre la inclusión y trabajar consecuentemente sobre la misma.

Por lo tanto, en relación a lo antedicho, se presentarán investigaciones significativas halladas que se encuentran vinculadas con el tema de estudio de este trabajo.

Para comenzar se expondrá el trabajo realizado por Pegalajar et.al, (2017), donde se analizan las actitudes y necesidades formativas hacia la inclusión del docente de Educación Secundaria Obligatoria en Jaén (España). Para ello, se ha utilizado un diseño cuantitativo tomando como instrumento de recogida de datos un cuestionario elaborado para tal fin, por las autoras. Los resultados demuestran cómo los docentes se muestran insatisfechos con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos. A sí mismo, el 24.2% de encuestados, considera insuficientes los conocimientos sobre educación inclusiva recibidos a lo largo de su proceso de formación inicial; sólo un 8.2% de los encuestados cree que la formación recibida es adecuada como para trabajar en el aula ordinaria con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Durante este proceso formativo, sólo un 20% realizó algún tipo de actividad práctica vinculada al ámbito de la atención a la diversidad. Como consecuencia, un alto porcentaje (78.9%) opina que en su formación debería concederse más importancia a la Educación Inclusiva.

Continuando con la temática se encontró a Rebolledo-Gámez (2019) quien realiza una comparativa de la formación docente inicial en Argentina y España. En lo que respecta a la formación inicial docente, en ambos países mencionados, la autora lleva adelante un estudio cuantitativo para determinar las características de los planes de estudio de las instituciones que ofrecen formación docente. Determina que, en Argentina, para el caso de los Profesorados en Educación Especial y en Primaria, las asignaturas que desarrollan contenidos relacionados con la discapacidad son pocas, en total un 25%. Para el caso de España, el porcentaje es del 72%. Si bien en Argentina tienen una mayor cantidad de materias

obligatorias, un 70%, en comparación con España, donde solo demuestran un 26%, Rebolledo-Gámez llama la atención sobre la falta de oferta académica en materia de discapacidad, inclusión y diversidad existente en los Profesorados de Argentina.

A continuación se expondrá una investigación, de gran relevancia, aunque no está referida al nivel secundarios, que es el que se contempla el desarrollo del trabajo, ya que, menciona a sus niveles previos, construyendo en conjunto el recorrido académico obligatorio en Argentina. Mancho (2020), analizó la presencia de la inclusión escolar como contenido de los planes de estudio de Institutos del Profesorado. Su trabajo se centra en la formación docente de la Provincia de Córdoba y atiende el caso del Nivel Inicial y Primario. A través de un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), las autoras realizaron entrevistas a especialistas docentes y encuestas anónimas a docentes y estudiantes. Su investigación arrojó como principal resultado la falta de contenidos relacionados a la inclusión de personas con discapacidad. Aunque es una falencia que se arrastra a todos los niveles de formación resulta preocupante la falta de estos contenidos en el Nivel Inicial porque son los docentes de este nivel los que tienen una mayor responsabilidad al recibir a los/as niños/as que se insertan, por primera vez, en la educación formal.

A su vez, se halló el antecedente de Román Meléndez, et.al, (2021), donde se desarrolló el proyecto de investigación cualitativo, siendo su objetivo, la descripción de la formación inicial y continua inclusiva, la descripción de la formación en discapacidad y áreas específicas de apoyo a la inclusión, además de la descripción de la formación para el fortalecer la práctica pedagógica inclusiva.

Para esto, se deben especificar elementos diferenciadores en la formación inicial, la formación continua, la formación en áreas específicas, la formación para atender discapacidades y condiciones excepcionales, la formación para fortalecer el ejercicio profesional docente, la formación en contextos urbanos, rurales y diversos. En consecuencia, las reflexiones finales observan que la formación inicial del docente, a partir de las características mencionadas, accede

a considerar la transformación de su práctica pedagógica, llegando a la totalidad de los estudiantes, construyendo un espacio de aprendizaje realmente inclusivo.

Arnaiz-Sánchez et.al, (2021) analizó la percepción que tiene el profesorado sobre su capacidad y formación, inicial y permanente, para atender las necesidades educativas especiales del alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados. Se utilizó un diseño de investigación no experimental, descriptivo, tipo encuesta. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia en el que participaron 88 aulas abiertas en la Región de Murcia, y 490 profesionales (tutor/a aula abierta, tutor/a aula de referencia, y el equipo docente y profesional de estas aulas). Para la recogida de la información se utilizaron tres cuestionarios elaborados ad hoc, dirigidos al tutor/a de aula abierta especializada, tutor/a de aula de referencia, y equipo docente y profesional del aula abierta especializada. El análisis de datos se ha realizado desde una aproximación cuantitativa a partir de estadísticos descriptivos, análisis inferencial, en función de variables sociodemográficas y análisis correlacional. Los resultados indican la falta de formación y capacidad de los participantes para responder a las necesidades educativas del alumnado de las aulas abiertas. Más de la mitad del profesorado encuestado, el 61% valora que su formación inicial ha sido nada o poco adecuada, el 16.6% opina que nada y el 44.4% que poco. Por consiguiente, tan sólo el 39% del profesorado considera que su formación es adecuada, el 31.6%, opina que bastante y el 7.4% que mucho, siendo esta situación más acuciante en el profesorado no especialista en atención a la diversidad.

Además se mencionará el trabajo realizado por Valdés-Pino et.al, (2021) que analizan e identifican las necesidades formativas en inclusión de los docentes egresados del profesorado de primaria entre 2008 y 2018 en tres regiones chilenas. Se utilizó un diseño descriptivo no experimental transversal, con una recogida de información a través de cuestionarios, con los que se busca identificar cuáles son las necesidades teóricas y metodológicas de los docentes en Chile.

Sus resultados señalan que se presentan necesidades formativas teóricas (53.4%), un 39.9% de los docentes declararon no tener herramientas obtenidas en su formación para el manejo de diversas estrategias de evaluación para medir los aprendizajes esperados de sus estudiantes y, sobre todo, metodológicas en los docentes (39.4%), esenciales para el trabajo de diversos diseños estratégicos que promuevan el autoaprendizaje y trabajo colaborativo, la implementación de adaptaciones curriculares requeridas por la normativa, la generación de planes educativos individuales, el desarrollo de espacios virtuales para promover la educación inclusiva para facilitar el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

A continuación, se presentará el trabajo de investigación de las autoras Lupis Giuliana, et.al, (2022) con el propósito de analizar el lugar que tiene la inclusión en los lineamientos curriculares de los profesorados de Educación Inicial de las provincias de Córdoba, Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este trabajo de investigación documental se analizan los diferentes planes de estudios de los profesorados de esas provincias. La metodología utilizada es un estudio bibliográfico, en el cual se investigó acerca de los aportes de diferentes autores sobre educación inclusiva; la concepción de la educación inclusiva a través de la historia como se plantea en las leyes de educación; también se analizó, su posible incidencia en los currículos de los profesorados de nivel inicial de las provincias abordadas.

A su vez, se tomaron aportes de autores que sostienen la importancia de las prácticas situadas desde el paradigma de la inclusión. Atendiendo a lo indagado mediante este trabajo, se puede decir que es necesario que los lineamientos de los profesorados sean consecuentes con lo presentado en la Ley 26.206, la resolución CFE N° 311/16 y la Ley 26.378 para así incorporar los aportes de la educación inclusiva a las prácticas docentes y a la realidad escolar, con el propósito de contribuir a la formación integral de la persona.

Posteriormente es importante mencionar a Josefa A. Navarro et.al, (2023), la cual desarrolla en España, una investigación sobre la formación del profesorado necesaria para responder a la diversidad de estudiantes desde una perspectiva inclusiva. El objetivo principal es conocer el nivel

de formación del profesorado de centros de jornada escolar extendida en zonas vulnerables de Santo Domingo, para realizar propuestas que orienten la formación hacia la creación de una cultura innovadora e inclusiva. Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario de preguntas cerradas, entrevista a profundidad y guión de observación. Los datos se analizaron siguiendo una metodología mixta, combinando el enfoque cuantitativo y cualitativo. Los principales hallazgos señalan que la mayoría del profesorado valora la innovación para mejorar la calidad del proceso educativo en favor de la inclusión (76%), sin embargo, en las entrevistas los docentes pusieron énfasis en la presente dificultad en su formación, conocimientos, destrezas y habilidades para integrar en el aula. La discusión y conclusiones permiten realizar sugerencias para orientar la formación docente en clave de inclusión a partir de una cultura de innovación y mejora educativa.

Para finalizar, en Argentina, Silvia Castro (2023) realizó una investigación que tiene por finalidad analizar las concepciones sobre la formación docente recibida en los recorridos académicos seguidos por estos estudiantes en cuanto a la Inclusión. El escenario particular donde se llevó adelante esta investigación, en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto, lo constituyen específicamente aquellas facultades que tienen como opción la formación docente inicial de Profesorado, por lo que se trabajó con carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, y de la Facultad de Ciencias Humanas. Se realizó una muestra según propósitos con una totalidad de 23 (veintitrés) estudiantes pertenecientes a cinco carreras seleccionadas entre las dos facultades mencionadas, para responder a cuestionarios abiertos. Luego, se realizó otro proceso de selección, contactando a un estudiante por carrera, es decir, 5 (cinco) en total, para realizar entrevistas en profundidad. A partir del análisis de los resultados, los docentes demuestran la importancia de un cambio profundo respecto de la formación docente, en orden a lo que hemos desarrollado, sin duda complejo, pero necesario como la envergadura de lo que hoy se observa: desigualdad, inequidad, exclusión, marginación. Seguramente no se puede entender con ingenuidad que estos logros se darán solo y simplemente con modificaciones y cambios en los

planes de formación y en el currículo procesual, pero de seguro son necesarios para las pretendidas transformaciones que se buscan en la sociedad en general.

MARCO TEÓRICO

Conceptualización sobre Inclusión Escolar

Se comenzará el recorrido teórico abordando el tema de nuestro interés con la perspectiva de la UNESCO, donde denominan a la inclusión como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. La equidad consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los estudiantes se considere de igual importancia. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 17)

Por otro lado, la inclusión educativa, es la condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, que alcanza hoy significados amplios pero precisos. La docente y autora Flavia Terigi conforma un listado de cinco ítems esenciales para esto, que se desarrollan así: a) que todos los niños y niñas en edad escolar asistan a instituciones escolares que aseguren ciertas condiciones básicas de calidad; b) que se asegure a todos una formación común, sin discriminación alguna; c) que esa formación no imponga una cultura única autorizada, sobre las singularidades y las culturas locales; d) que no se produzcan condicionamientos sobre las posibilidades de continuidad educativa de los estudiantes tras finalizar el nivel secundario; y e) que el Estado se ocupe de remover las barreras para el acceso y el aprendizaje de todos los estudiantes (Terigi, 2009, p 17)

Es necesario considerar que se habla de inclusión en educación porque existe exclusión. En mayor o menor medida, el sistema educativo resulta excluyente, si no se adaptan a sus reglas. Esto es incongruente porque a la escuela, históricamente, se le ha demandado que aporte a la construcción de ciudadanía. Que se muestre accesible para todos, que genere igualdad de oportunidades, en fin, que sea inclusiva. Sin embargo, dado los procesos sociales que se viven hoy en día, es necesario comenzar a reflexionar en torno a las prácticas que se han vuelto excluyentes de lo diferente, lo diverso, lo no normal (Echeita Sarrionandía et al., 2002. p.34)

Para realizar una buena práctica inclusiva es necesario que el docente tenga clara la orientación y el compromiso que tiene la comunidad educativa para promover la participación del estudiante, especialmente el que presenta vulnerabilidad.

En primer término, debe existir la predisposición del docente para crear el ambiente necesario en el aula inclusiva. La utilización de herramientas necesarias además de la influencia del ambiente y el apoyo de la institución, del equipo docente, padres de familia, dan como resultado un éxito de la implementación de la práctica inclusiva.

Para tener una buena práctica inclusiva, se debe contener a todo el alumnado en la misma, estimular y motivar a todo el establecimiento a una cultura inclusiva, poder administrar el trabajo colaborativo de manera eficaz, utilizar los recursos y estrategias marcando diferencias con la clase tradicional que conocemos, flexibilizar los modelos organizativos, así como también las programaciones sistemáticamente, adecuando a las necesidades de los estudiantes, impulsando a practicar actividades extracurriculares dentro del establecimiento (Aizencang, et al.2013).

Recorrido regulatorio de la Formación Docente en el Nivel Secundario y la Inclusión Escolar

En este apartado se realiza un recorrido histórico de la formación docente en el nivel secundario a partir de la perspectiva de la educación inclusiva. Se hará un breve repaso por la legislación vigente a nivel nacional y la incorporación del término inclusión en los espacios de formación docente y su respectivo tratamiento en los establecimientos educativos.

Para la conformación del marco teórico se atiende al concepto de discapacidad en relación con la inclusión educativa y a la idea de escuela inclusiva. A partir de este marco también se analizará el rol de los docentes y las políticas educativas que acompañan tanto las prácticas pedagógicas de estos agentes como las distintas trayectorias educativas de los/as alumnos/as.

En primer lugar, cabe recordar que Argentina ha atravesado muchos procesos políticos, sociales y económicos que han generado distintos impactos en la cultura y en la población. Entre ellos, la educación ha sido flanco de revisión durante los distintos períodos gubernamentales, tanto a nivel nacional como provincial.

Si bien se han sucedido a lo largo de las décadas distintas leyes que regulan el derecho a la educación, es importante destacar la Ley Federal de Educación que fue promulgada en 1993, la cual formuló una serie de reformas que orientaron a la educación en el ámbito del trabajo y, como consecuencia, bajo normas relativas a la producción de mercancías, que antecede a la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, en el 2006.

Esto significó la formación de ciudadanos para el mercado laboral que puso sobre la mesa las desventajas que plantea, para ese entonces, el sistema educativo. Junto con los procesos de privatización planteados por los gobiernos de la década de los 90 y la unificación de los materiales de estudio que se debían impartir en las escuelas, se fue dando paulatinamente una desprofesionalización de los/as docentes, en tanto que debían responder a las peticiones establecidas por esta forma de gobierno.

Como consecuencia de este proceso, se profundizaron las desventajas y las desigualdades entre las personas, al tiempo que se acrecentó la vulneración sobre el derecho a la educación y las formas de acceso a esta. Para ese entonces, se planteaba incluir a todos los sujetos y garantizar –desde el Estado- su educación, pero sin atender a las particularidades de cada uno.

Se sentaron bases de inclusión sobre un modelo de educación excluyente, que marginaba a los sujetos por sus condiciones, además de las trabas impuestas por los distintos documentos en torno al desarrollo de contenidos básicos pensados desde una política educativa orientada a lo mercantil. Estos factores definieron "la condición de pertenencia a una sociedad con la consiguiente fractura del vínculo social que origina la exclusión" (Calvo, 2013, p. 1).

Luego de este período, se repensaron las normativas vigentes ante la necesidad de romper con las desigualdades y la exclusión social instalada, principalmente por la precariedad en las condiciones de acceso a la educación y al trabajo. Fue imprescindible recomponer el diálogo y la comprensión de las demandas y reclamos por una apertura a la diversidad: "No se trata ni de borrar, ni de disimular las diferencias, sino de convocarlas desde el planteamiento de ciertos problemas comunes" (Aranda-Salas, et al. 2021, p. 1281).

Así, desde el año 2006 está vigente en Argentina la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que establece que la educación es un derecho universal de los ciudadanos. Por lo tanto, esta ley "regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella" (2006, art. 1°). Como tal, este derecho debe ser garantizado por el Estado.

Asimismo, esta ley establece que:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (2006, art. 3°)

Este artículo, puntualmente, no pasa desapercibido para la presente investigación, ya que trata el derecho a la educación desde el término de inclusión y, además, incluye a la sociedad y a las familias en su ejercicio. Esto supone la integración de todos los sujetos a los espacios de enseñanza y es una obligación del Estado poder garantizar las condiciones para que esto se cumpla.

Por lo tanto, a partir de esta ley el concepto de discapacidad que atraviesa este trabajo cobra un protagonismo que con la legislación anterior no era atendido de forma adecuada. Cabe recordar que la anterior Ley, la N° 24.195 (1993), ni siquiera nombra los términos de inclusión ni discapacidad, simplemente establece la obligatoriedad del Estado de garantizar el derecho a

enseñar y aprender “mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna” (1993, art. 8°).

Entonces, de acuerdo a la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, queda establecida como política educativa nacional “garantizar la inclusión educativa a través de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”. (Ley de Educación Nacional N.º 26.206.2006, art. 11°, inciso f).

Además, otorga un marco de acción para detectar las necesidades educativas que requieran ser tratadas interdisciplinariamente, como discapacidades y/o trastornos, desde la educación común. A su vez, también delega a la Educación Especial las problemáticas que no puedan ser tratadas en la educación común, sin perder de vista los puntos que se detallan en el artículo 11 de esta ley, que menciona la importancia de brindar educación de calidad, garantizando la igualdad de oportunidades, la equidad y la eliminación de barreras para evitar cualquier forma de discriminación.

De esta forma, resta aclarar que por *discapacidad* se entiende –según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS)- aquellas “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (OPS, 2021). Ambas organizaciones reconocen que muchos establecimientos y servicios de la salud aún son inaccesibles para las personas con discapacidad, ya sea por barreras físicas, económicas, o bien por la falta de formación de los profesionales y la falta de comunicación existente sobre estas problemáticas.

Asimismo, mediante Ley Nº 23.849 se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, comprometiéndose nuestro país a adoptar todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación y a garantizar el derecho del niño a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. Además, la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, mencionada previamente, concuerda con los pactos internacionales

incorporados a nuestro plexo legislativo, al igual que la resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación que es obligatoria en toda la República Argentina y aprueba la promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Sin embargo en la misma, no se centra en la formación docente como punto esencial para construir una real enseñanza inclusiva, ya que esta requiere que los docentes reconozcan las experiencias y capacidades de cada alumno y alumna y la comunidad educativa esté preparada para acompañar estos caminos que muchas veces pueden ser distintos al resto del alumnado. La capacitación docente de calidad es vital para la enseñanza inclusiva (Florian, 2019; Forlin y Chambers, 2011; UNESCO, 2009). La falta de preparación para la enseñanza inclusiva puede deberse a lagunas en el conocimiento de los docentes sobre las pedagogías y otros aspectos de la inclusión. La formación de docentes puede tratar temas que van desde las técnicas educacionales y la gestión del aula hasta los equipos multiprofesionales y los métodos de evaluación del aprendizaje. Debe ser relevante para las necesidades de los docentes, abarcar varios aspectos de la enseñanza inclusiva para todos los alumnos e incorporar un seguimiento que ayude a los docentes a integrar nuevas habilidades en las prácticas en el aula (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, 2010, 2015).

Formación Docente en el Nivel Secundario desde la mirada de la Escuela Inclusiva

De acuerdo a lo detallado anteriormente, resulta fundamental que la formación docente contemple la inclusión como un eje prioritario dentro de su currículo, ya que, para que la escuela inclusiva sea una realidad efectiva, los institutos de formación docente deben formar profesionales capacitados para el acompañamiento de las diversas trayectorias presentes en las aulas. Es decir, deben brindarles herramientas que les permitan realizar abordajes integrales en los espacios áulicos a partir de los proyectos institucionales adecuados a esta coyuntura, para garantizar la equidad de derechos y participación.

Sin embargo, de acuerdo a varios estudios, se puede observar que en muchos casos, en los que los estudiantes de grupos desfavorecidos se encuentran en aulas heterogéneas, los

métodos educativos de los docentes no promueven el aprendizaje para todos, lo que también afecta la armonía en el ingreso a la educación y los resultados del aprendizaje de manera inclusiva (Guevara, et al. 2016, p. 5). Esto se debe a que la formación docente muchas veces no está a la altura de las circunstancias.

No obstante, lejos de ser un problema del docente, esto se debe a que los programas de formación se encuentran carentes de contenido que le permitan dar respuesta a escenarios diversos con la complejidad que los caracteriza, por lo tanto, es importante que las prácticas pedagógicas logren ser repensadas y flexibles a favor de las escuelas inclusivas, donde se observan estudiantes con situaciones económicas desfavorables, con diferentes discapacidades, contextos sociales diversos, religiones y modos de procesar el aprendizaje diferentes a la media (Guevara, et al. 2016, p. 5).

De acuerdo con lo mencionado, los autores revelan la importancia de llevar adelante un aprendizaje cooperativo, siendo un espacio donde prevalezca la vinculación con otros dentro de un aula heterogénea, creando actividades de trabajo colaborativo entre los estudiantes, de forma similar a como se espera que trabajen los docentes conformando equipos colaborativos. Esto supone una actuación preventiva, es decir, un modo de accionar ante las necesidades y demandas de los grupos heterogéneos, donde los espacios y tiempos planteados por la escuela tradicional no son funcionales para satisfacer estas necesidades. Se deben repensar los espacios y el tiempo para que los procesos de aprendizaje de los alumnos sean protagonistas de ese entorno y adquieran dinámicas propias que satisfagan sus necesidades. Entonces, el docente, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, será sostén y guía del grupo, podrá detectar tempranamente las dificultades y plantear prácticas acordes a ello. (Guevara y Zacarías, 2016, p. 6).

Otra acción importante para lograr este cometido, según Calvo (2009), es recontextualizar las prácticas de los/as futuros/as docentes. Esto implicaría trasladar esta

experiencia a contextos marginados con el fin de establecer un compromiso social con esa comunidad vulnerada.

Además, según esta autora, sería poner en tensión lo académico y lo afectivo, en tanto que el acercamiento y el trabajo en otros espacios que tienen otras dificultades podrían ayudar a los futuros educadores a detectar las problemáticas y trabajar puntualmente desde lo afectivo. Por ejemplo, Calvo trabaja con el proyecto EBN Medellín que se orienta a la sensibilización de la educación inclusiva para crear el interés en la práctica para garantizar la producción y reflexión del saber en docentes principiantes (2009, p. 89).

Para finalizar, transitaremos los elementos esenciales que se deberían aprender dentro del espacio de formación desde la perspectiva de los autores David Durán y Climent Giné, siendo esenciales a la hora de trabajar en la escuela inclusiva actual, donde prevalece la construcción inicial como docente:

- *Aceptación de todo el alumnado como propio:* Los alumnos del grupo clase son responsabilidad del profesor a cargo, independientemente de sus características individuales. En algunos casos, la tutoría puede compartirse con otros docentes de apoyo, pero esto no significa que el tutor no se haga cargo o descuide el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

- *Aula como espacio preferente de atención*: Los estudiantes deben recibir atención a sus necesidades educativas en un entorno lo más normalizado y común posible mientras reciben el apoyo que necesitan. La instrucción en los centros de educación especial debe limitarse a los alumnos para los que los centros regulares ya han agotado su capacidad total de atención.

- *Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos*: El profesorado necesita conocer formas de evaluar la situación de singularidad (por discapacidad o factores sociales) del alumno, formas de atención y compromiso, para poder trabajar con los profesionales intervinientes en los procesos de inclusión escolar.

- *Estrategias para la inclusión*: Promover la conciencia de la diversidad requiere dominar opciones y métodos curriculares que permitan los más altos niveles de participación y aprendizaje para todos. En este sentido, necesitamos planificar para todos, logrando la diversificación de actividades para un mismo fin, ajustando los alcances y tipo de ayuda. Además de evaluar diferentes logros de un mismo objetivo.

- *Apoyos para la inclusión*: Se debe dominar la capacidad de los estudiantes para ayudarse mutuamente a aprender en la colaboración continuada con otros docentes (explorando formas de coeducación y reflexionando sobre las prácticas observadas como mecanismos para mejorar la educación).

- *Colaboración con los profesionales de apoyo.* El tutor debe conocer el comportamiento del profesional asistente para poder participar activamente en la identificación de la singularidad. y la elaboración de un plan personalizado con su implementación, seguimiento y evaluación. Esta colaboración permitirá el apoyo individualizado dentro del aula de referencia cuando sea posible.

- *Investigación-acción para transformar*: Entendiendo la inclusión como un proceso de mejoramiento del aula y de la escuela que necesita ser capacitado para atender las necesidades de los estudiantes, los docentes actúan como investigadores de su propia práctica, reflexionan sobre sí mismos e identifican formas de desarrollo profesional. En ese sentido, es importante hablar con los estudiantes, especialmente con aquellos que están en una posición vulnerable, y preguntarles qué piensan y cómo se sienten.

Hacia una Mirada Inclusiva para los Estudiantes con Discapacidad

En primer lugar, es necesario hablar de la visión que tiene el concepto de discapacidad en el ámbito escolar. Néstor Caraza (2013), menciona durante el Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva, que lo importante reside en reconocer los

diferentes puntos de partida de todos los estudiantes, teniendo en cuenta los principios de la educación inclusiva.

Los mismos se insertan en el marco del modelo social de la discapacidad, el cual parte de considerar que la discapacidad es una construcción social y en consecuencia, la sociedad es la que debería considerarla, por ende, la escuela pertenece al grupo que debería incluir a todas las personas. Los procesos educativos deben desarrollarse en espacios que se adapten a las necesidades de sus alumnos, evitando todo tipo de obstáculos y/o barreras que impidan su aprendizaje y participación escolar.

Entonces, a diferencia del modelo médico - céntrico o rehabilitador, en donde se persigue que las personas, y especialmente las niñas, niños y adolescentes se "normalicen" a través de una educación especial, el modelo social entiende por una educación inclusiva, a un ámbito educativo en donde se configuran y se reconfiguran las discapacidades de un individuo.

De este modo, aquí la discapacidad ya no es entendida en términos de una deficiencia, remitiendo a aspectos puramente relacionados con la salud de la persona, sino que, por el contrario, es entendida en un contexto sociocultural desde el que surgen las limitaciones que se le asignan a la persona para su desarrollo como ciudadano y sujeto de derecho.

Por lo tanto, en este apartado se proponen estrategias para la efectiva inclusión educativa de personas con discapacidad. En este sentido, se sigue el trabajo de García (2015) donde desarrolla el proceso de educar a las personas con y sin discapacidad dentro de una misma aula, proveyendo un marco social y educativo apropiado, mediante la realización de configuraciones de apoyo que permitan el acceso al currículo de nivel común y, siempre que sea necesario, contar con un docente de apoyo que sirva para impulsar su participación en el aula inclusiva (p. 127).

Además, habrá que revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para constatar que plantee un espacio abierto a la heterogeneidad y que no imponga trabas para la incorporación y desarrollo de personas con discapacidad dentro del ambiente escolar. Por ende, un actor que no

puede faltar en este espacio es un profesional psicopedagogo que brinde información, herramientas, recursos y orientación en el trabajo diario para padres, administradores y docentes a cargo de procesos de inclusión escolar (García, 2015, p. 127).

Entonces, sólo resta exponer algunas de las estrategias inclusivas a tener en cuenta para garantizar el derecho a la educación de todos los individuos. Entre los aportes más destacados, se encuentra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se trata de un modelo que se imparte en España, pero que Argentina readapta. Implica un diseño curricular pensado para satisfacer las necesidades individuales de cada persona (Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

Una de las premisas más fuertes que sostiene el DUA es que todas las personas tienen sus particularidades, sus virtudes y sus dificultades. Esto supone eliminar la barrera existente entre discapacidad/no-discapacidad y pensar materiales para el aula que sean igual de accesibles para todos/as. Desde esta perspectiva, es imprescindible el concepto de *accesibilidad* desarrollado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (Artículo 9 de la CDPC-ONU. 2006)

Con base en este concepto, el DUA se establece como una propuesta que permite pensar y diseñar un currículum diferente al tradicional que garantice la oportunidad de atender a la ‘mayoría’ de los estudiantes.

Estos currículos conciben que existe una amplia proporción de alumnado que aprende de forma similar. Para estos alumnos se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las

tareas, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una 'minoría', los objetivos sean prácticamente inalcanzables. Según el enfoque del DUA, el propio currículo impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje. (Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río. 2019, p. 54)

Toma como punto de partida estudios neurocientíficos para garantizar la igualdad de oportunidades en las aulas y hacer efectiva la educación inclusiva. Se trama un conjunto de redes que tienen que ver con el conocimiento, las estrategias y lo afectivo. Las redes estratégicas son las expertas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas cognitivas y motoras, y las redes afectivas donde permite asignar significados emocionales a las tareas, relacionado específicamente con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje" (2011, p. 54).

A su vez, estas herramientas deben ser adquiridas por el futuro docente, por lo tanto, es importante entonces pensar a la educación inclusiva, como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los sistemas educativos.

Por lo tanto, para finalizar, es importante pensar que dentro del aporte que brinda el profesorado frente a las necesidades de los estudiantes, también hay que subrayar que la formación del profesorado no puede pretender determinar un problema con la esperanza de que le dé solución, pero sí, es clave, siendo un factor que puede contribuir al cambio y la inclusión desde el comienzo del recorrido docente.

Es por esto por lo que, es imprescindible trabajar en el profesorado desde un modelo interactivo, ya que requiere conocer a los estudiantes (habilidades, conocimientos, intereses) y un conocimiento apropiado e integral del currículo para adaptarlo y crear condiciones que permitan el enriquecimiento del aula diversa.

En segundo lugar, porque un ambiente inclusivo sin duda requiere fortalecer y diversificar el trabajo pedagógico; mayor implicación personal y moral; la ampliación de los

campos de la profesión docente y la aparición de nuevas tareas y estrategias para una verdadera inclusión (Duran Gisbert, D., & Giné i Giné, C.2017).

MÉTODO

Diseño

El trabajo sigue un diseño mixto, llamado diseño anidado o incrustado concurrente de modelo mixto (DIAC), el cual colecta de forma simultánea datos cuantitativos y cualitativos, en un periodo de tiempo. Sin embargo el modelo dominante es el cuantitativo con el objetivo de obtener resultados válidos y confiables desde una puntuación numérica, y de manera complementaria se utilizará el modelo cualitativo, debido a que otorga información de la opinión de los docentes intentando comprender desde la experiencia de los entrevistados, la importancia de obtener conocimientos acerca de la educación inclusiva en la formación docente inicial.

El mismo es del tipo descriptivo, transversal, ya que se realiza en un corte de tiempo, sin la manipulación deliberada de variables observando al fenómeno tal y como se da en su contexto (Sampieri, 2018).

Participantes

El muestreo del presente estudio es de tipo no probabilístico, por conveniencia, ya que es una técnica de muestreo no aleatoria utilizada para crear muestras de acuerdo a la facilidad de acceso y la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra, en un intervalo de tiempo dado, por lo tanto, el criterio de inclusion de la muestra, es caracterizado por cuarenta profesores de ambos sexos, con un rango etario de 25 a 50 años, pertenecientes al nivel secundario, excluyendo a los docentes de los demás niveles educativos dentro de las instituciones donde se extrajo la muestra, siendo uno de gestión privada (Instituto Lomas de Mariló) y el otro de gestión estatal (Escuela secundaria nro. 34), situadas en el barrio de Trujui, en el distrito de Moreno que fueron evaluados en el año 2022.

Técnica de recolección de datos

La recolección de información se realizó mediante la aplicación de la encuesta denominada: Cuestionario de Educación Inclusiva en la Formación Docente Inicial del Nivel

Secundario, de elaboración propia junto a la directora de tesis, siendo confeccionada en una planilla en la aplicación digital de Google Forms.

En el mismo se abordan interrogantes vinculados con la formación docente, focalizándose en los saberes adquiridos dentro del profesorado de educación secundaria en el marco de la educación inclusiva y cómo esto influyó en su posterior desempeño profesional dentro de instituciones educativas que trabajan con la inclusión de personas con discapacidad.

Procedimiento

La herramienta de evaluación fue aplicada de forma directa a los profesores por la investigadora en ambos establecimientos dentro de la misma fecha, con previa entrevista con los directivos y permiso de ingreso a trabajo de campo.

A cada uno de los docentes se les informó sobre la investigación, mencionando que es en total anonimato y con finalidades exploratorias, dejando constancia que los resultados se utilizarán exclusivamente con fines académicos-científicos.

De acuerdo con la conformidad de las preguntas planteadas, para el análisis de datos, se utilizó de forma sistemática, la herramienta Microsoft office Excel, donde fueron interpretados estadísticamente para obtener resultados valederos y confiables. Estos datos se presentan en gráficos apropiados, en los que claramente se observa la distribución de las respuestas presentadas.

RESULTADOS

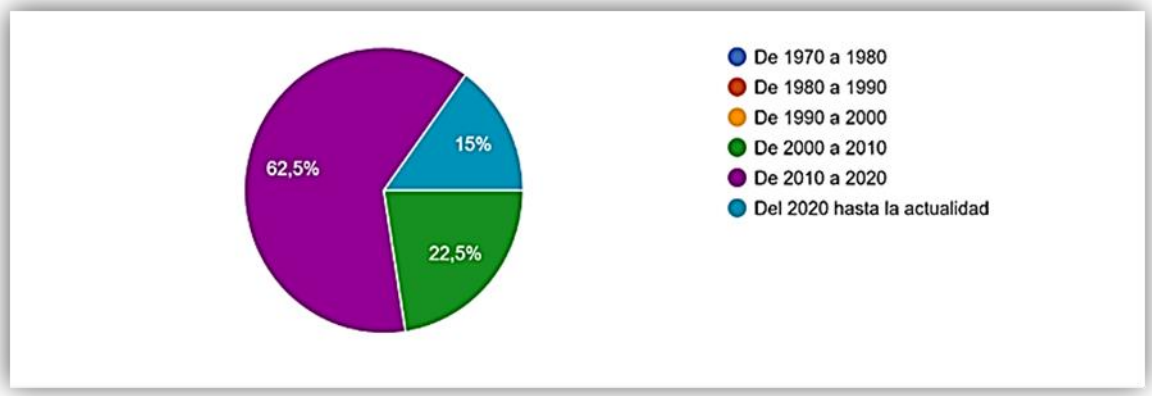
Análisis de las variables sociodemográficas de la muestra

La encuesta sociodemográfica fue respondida por 40 docentes de nivel secundario, pertenecientes al distrito de Moreno en Buenos Aires.

Dentro de los 40 participantes se presenta una muestra conformada por el 62.5% que egresaron de su formación inicial docente entre el 2010 y 2020, un 22,5% entre los años 2000 y 2010 y finalmente un 15% del 2020 al 2022 (Ver Figura 1)

Figura 1

Rango de años en el que se egresó la muestra

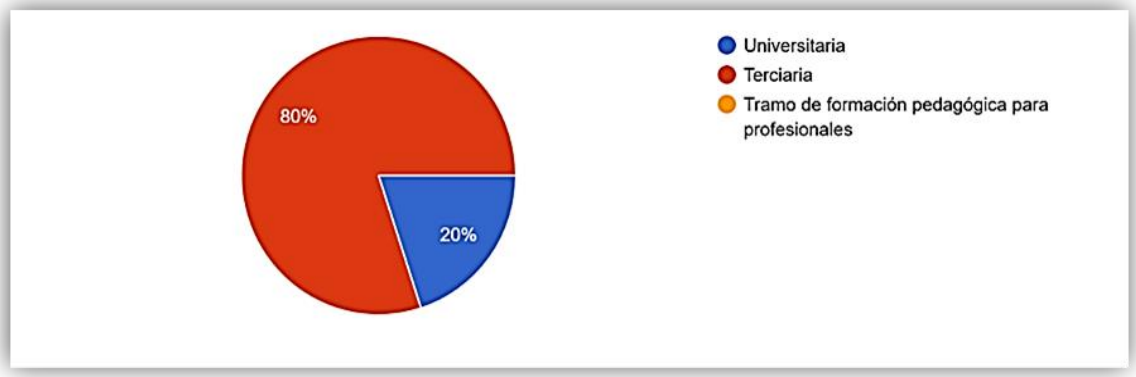


Nota: Distribución de la muestra según rango de años de egreso en la formación inicial docente.

Respecto al nivel académico que eligieron para la formación inicial docente de la muestra, se agruparon en el 80% de los participantes que fueron egresados dentro del nivel terciario y un 20% de la muestra dentro del nivel universitario (Ver Figura 2).

Figura 2

Nivel académico de la formación inicial docente

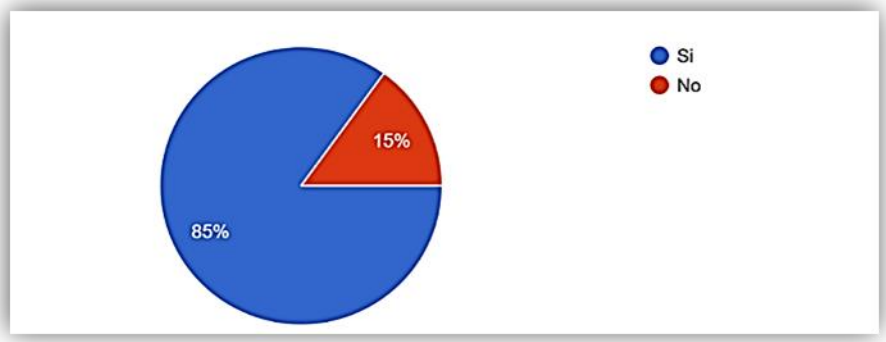


Nota: Distribución de la muestra según el nivel académico elegido para su formación.

En primera instancia, en cuanto al conocimiento sobre el concepto de educación inclusiva el 85% de los docentes encuestados afirma entenderlo, mientras que el 15% carecen de dicho conocimiento (Ver Figura 3)

Figura 3

Conocimiento del concepto educación inclusiva



Nota: Distribución de la muestra que afirma tener el conocimiento del concepto de educación inclusiva.

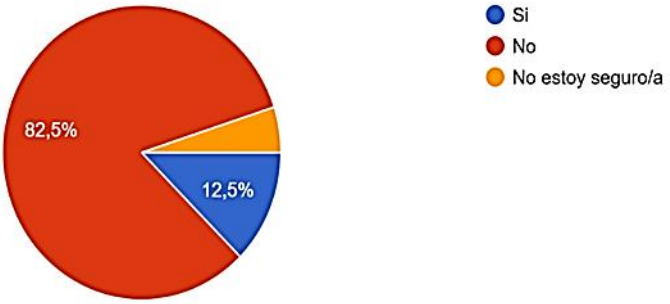
Con el objetivo de complementar la pregunta, el 85% de la muestra, respondió la definición del concepto mencionado previamente. Los conocimientos del mismo que prevalecen en este análisis son los siguientes:

- El brindar apoyo frente a las necesidades.
- Incluir a todos los estudiantes independientemente de sus limitaciones.
- La garantía del derecho a la inclusión de todos los/as estudiantes.
- Brindar herramientas a favor de potenciar sus capacidades.
- El poder del docente a través de herramientas necesarias para lograr asegurar su recorrido de aprendizaje.

Posteriormente, teniendo en cuenta la posibilidad de cursar asignaturas respectivas a la Inclusión Educativa enfocada a estudiantes con Discapacidad, el 82,5 % de la muestra refiere no haber tenido ese tipo de espacio de aprendizaje, siendo que el 5% de los docentes encuestados no estaba seguro de haber transitado este tipo de contenido académico y el 12,5 % afirma haberlas recorrido (Ver Figura 4).

Figura 4

Docentes que transitaron asignaturas referentes a la Inclusión Escolar



Nota: Distribución de la muestra que afirma haber cursado materias referentes a la inclusión escolar en su recorrido por la formación inicial docente.

De acuerdo a lo analizado se realizaron dos preguntas complementarias, en

primera instancia, referente a cuáles fueron las asignaturas con esta orientación para las personas que habían calificado positivamente la pregunta anterior. Solo fueron nombradas cinco denominadas Psicopatología, Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales, Seminario de Educación Especial y Perspectiva Didáctica.

Y en segunda instancia, un 82,5% de la muestra afirma que sería oportuno, la inclusión de estas asignaturas en el plan de estudios de su carrera.

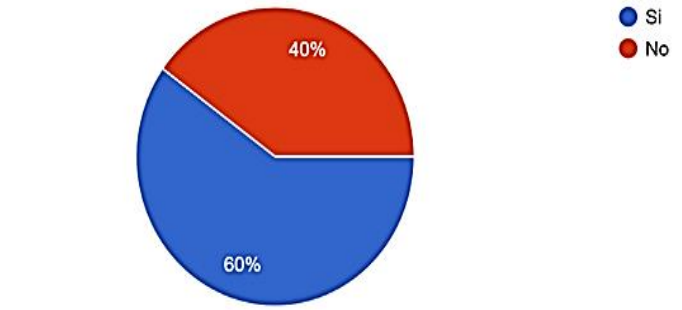
Tuvieron la oportunidad de complementar la respuesta con las siguientes afirmaciones que prevalecen:

- La diversidad de las aulas no está contemplada en los planes de estudio, al menos cuando yo me formé.
- Para saber cómo trabajar en la actualidad.
- Muchas veces siento que necesito formación y recursos.
- No sé si una materia, también podría incluirse una unidad temática en cada materia de didáctica, pedagogía, aprendizaje.
- Considero que hubiera sido muy importante ya que como docente no estoy preparado para escuchar a estudiantes con diferentes capacidades.
- Lamentablemente en mi profesorado no pasó.

A su vez, se les consultó si dentro de su recorrido en la formación, le mencionaron que podría trabajar frente a la Diversidad (principalmente con Discapacidad) en su futuro laboral, donde el 60% respondieron positivamente y un 40% manifiesta no haber tenido esa posibilidad dentro de su formación (Ver Figura 5).

Figura 5

Mención dentro del recorrido académica sobre la Diversidad

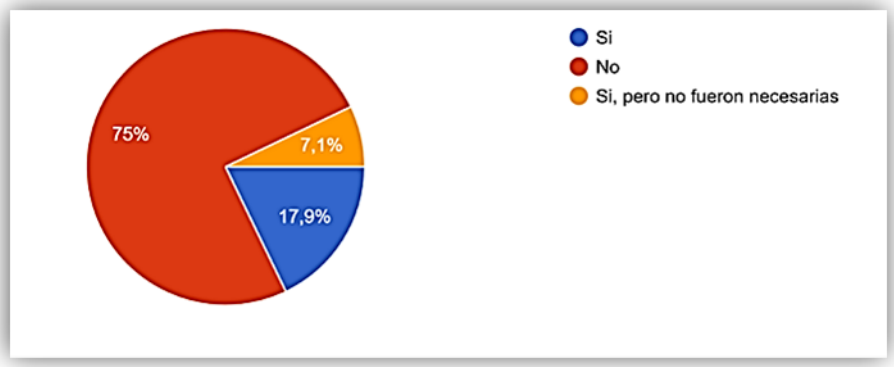


Nota: Distribución de la muestra que afirma haber tenido mención en su formación docente inicial sobre el trabajo frente a la diversidad (Enfocado a la discapacidad)

De manera complementaria, a los participantes que afirmaron de manera positiva, se les consultó, sí creen que les brindaron herramientas teórica-práctica para su futuro laboral, donde 75% de los docentes encuestados, respondió negativamente, el 17,9% refiere que si las obtuvieron en su recorrido de formación docente inicial y un 7,1% demuestra que se las ofrecieron pero no son suficientes (Ver Figura 6).

Figura 6

Obtención de herramientas para la Inclusión Escolar en la formación docente

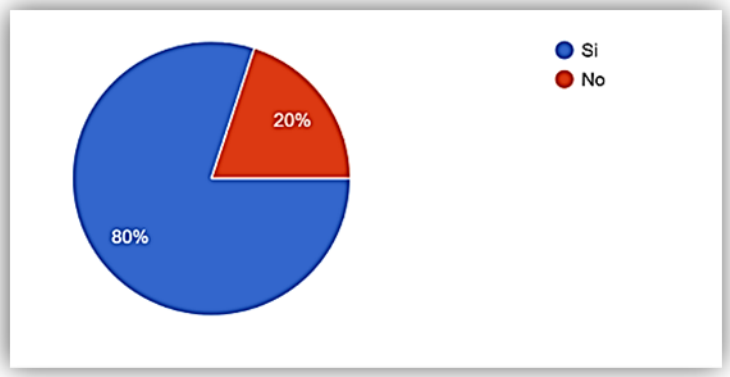


Nota: Distribución de la muestra que refiere haber adquirido recursos para trabajar dentro de la Inclusión Escolar en su formación inicial docente.

En un segundo momento del cuestionario, el 80% de la muestra refiere que trabajan con estudiantes en proceso de inclusión escolar por discapacidad (Ver figura 7)

Figura 7

Docentes que trabajan con procesos de Inclusión Escolar



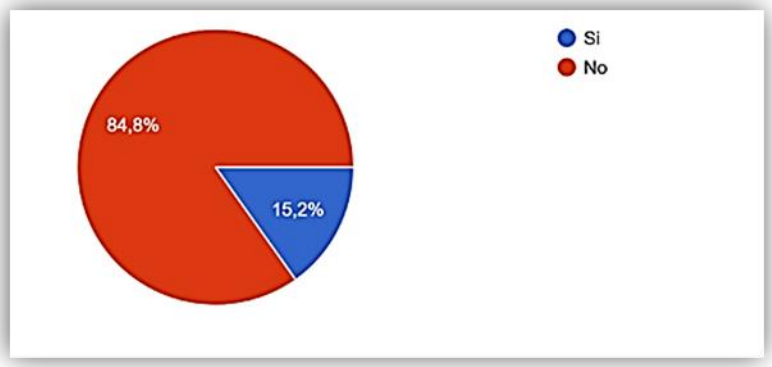
Nota: Distribución de la muestra que afirma trabajar con estudiantes en proceso de Inclusión escolar en el nivel secundario.

En contrapunto, el 84,8% de la muestra afirma no tener las herramientas necesarias para trabajar con estudiantes en procesos de inclusión escolar (enfocado en la discapacidad) en lo pedagógico, conductual, social y emocional (Ver Figura 8)

Figura 8

Adquisición de herramientas a favor de la práctica docente

para la Inclusión Escolar



Nota: Distribución de la muestra que afirma no tener las herramientas necesarias para su práctica docente en la Inclusion Escolar

A sí mismo, a los docentes encuestados que afirmaron haber adquirido herramientas para trabajar en inclusión educativa, se les consultó en qué ámbito y momento logró adquirirlas. A continuación se muestran las respuestas que prevalecieron:

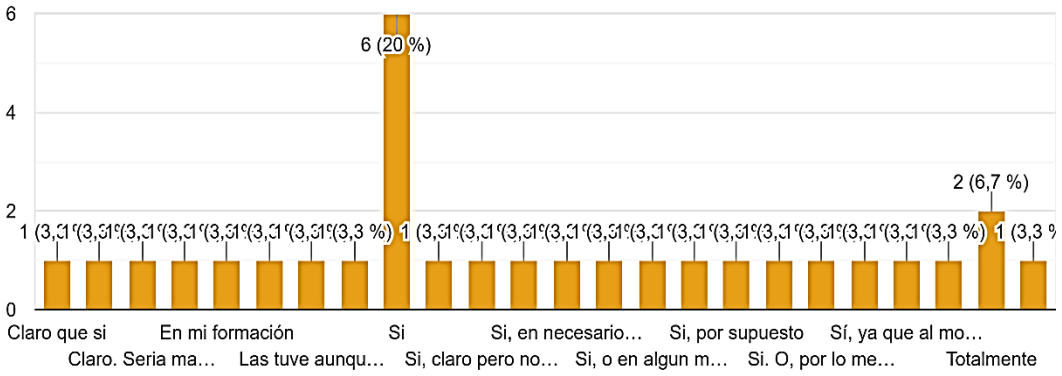
- Cursos online.

- Con diplomaturas y cursos.
- Aprendizaje a través del trabajo diario con las MAI (Maestra de Apoyo a la Inclusión) que acompañan en la escuela donde trabajan.

Consecuentemente, a los participantes que respondieron de manera negativa, se les consultó si creían que en la formación inicial docente es el lugar donde deberían habérselas brindado, siendo el 96,7% de respuestas positivas y el 3,3% de respuestas negativa (Ver Figura 9).

Figura 9

Formación inicial docente, lugar de adquisición de herramientas frente a la Inclusion Escolar

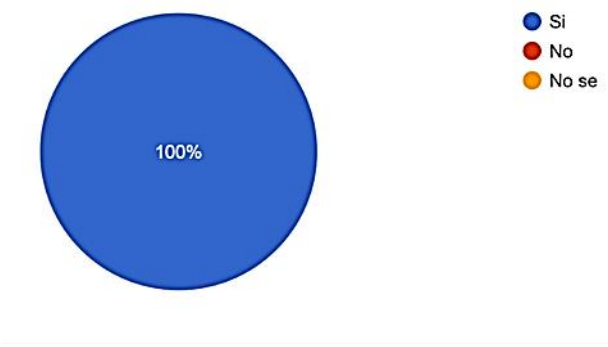


Nota: Distribución de la muestra que afirma que la formación inicial docente debe ser el lugar de adquisición de las herramientas para trabajar frente a la Inclusion escolar.

Para finalizar, el 100% de los docentes encuestados afirman que es necesario estar preparados con herramientas y estrategias inclusivas desde una perspectiva inclusiva dentro de la formación inicial docente del nivel secundario (Ver Figura 10)

Figura 10

Importancia de la obtención de herramientas para la Inclusión Escolar



Nota: Distribución de la muestra que afirma la relevancia de estar preparados para enfrentar a la inclusión educativa.

En relación a la misma, se los invitó a realizar una breve reflexión sobre la importancia que tiene la educación inclusiva dentro de la formación inicial docente en el nivel secundario.

Se eligieron seis de las cuarenta respuestas que fueron realizadas, para exponerlas en este apartado, ya que son, en primera instancia, las que no se repiten y además presentan fundamentación:

- Resulta importante entender el aula como un espacio donde la diversidad se plasma cotidianamente y los docentes en formación deben poseer los marcos teóricos necesarios para reconocer y atender esa diversidad. Conocer sobre una disciplina no es suficiente para ser docente, sino que es importante reconocer a les estudiantes como sujetos de derecho y dentro de estos derechos está la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo.
- Como docentes ya formados, hay un vacío que muchas veces es difícil de completar por qué no se nos brindaron las herramientas necesarias. También cabe destacar que la escuela demanda cada vez más inclusión y no estamos preparados.
- Hay estudiantes con diferentes realidades y capacidades. Aquellos que por su condición están en condiciones de cursar sus estudios secundarios en una escuela convencional deberían poder hacerlo, y nosotros como docentes deberíamos tener las herramientas para proporcionar el andamiaje adecuado.
- La educación inclusiva en cualquier tipo de nivel ayuda a nivel personal como docente a aprender a trabajar con diferentes capacidades y aprender de ello. A nivel grupal, favorece la calidad humana de los estudiantes integrando a su compañero o compañera con capacidades diferentes. Y

respecto al alumno, no hay nada más positivo que estar integrado

- Tengo alumnos con inclusión y otros que la necesitan, porque al no tener yo las herramientas, las necesito de otro y me parece que como docente debo tener la capacidad de poder enseñarle a todos mis estudiantes, sin embargo, no es mi realidad.
- Creo que sería fundamental, es cierto que no podemos prepararnos para todo, pero es necesario contar con algunas estrategias y conocimientos que nos permitan construir las propuestas pedagógicas que necesitan nuestros alumnos. Y no solamente orientado al aprendizaje disciplinar, en muchos casos lo vincular es un problema para los alumnos con discapacidad y no siempre tenemos herramientas para acompañar e intervenir de la mejor manera.

DISCUSIÓN

Para comenzar, detallaremos los principales hallazgos de esta investigación, entendiendo a la inclusión educativa como el poder de ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

- En la actualidad los docentes de nivel secundario conocen el concepto de Inclusión Escolar y trabajan con estudiantes que presentan proyectos escolares inclusivos (Ver Figuras 3 y 7)
- Los docentes del nivel secundario afirman que la formación inicial en diversidad es fundamental para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas (Ver figura 9).
- Que en su mayoría, no obtuvieron la información necesaria, ni adquirieron herramientas para construir una educación inclusiva dentro de la formación inicial docente. Además debieron formarse posteriormente con el fin de poder brindar una educación para la diversidad del aula actual (Ver Figura 8).
- A su vez, declaran la necesidad de contemplar en los planes de estudios de la formación inicial docente del nivel secundario, asignaturas centradas en la diversidad de estudiantes, especialmente en los tipos de discapacidades y las herramientas que actúen a su favor (Ver figura 10).

A partir de los resultados, podemos observar que este último coincide con la investigación de Rebolledo-Gámez (2019) donde demuestra la

falta de oferta académica orientada a la discapacidad e inclusión en los profesorados de Argentina.

En consecuencia, a la escasa información y adquisición de herramientas sobre la inclusión educativa, se encuentran docentes que no se encuentran los suficientemente especializados, como menciona en su investigación Cobresle (2017), lo que dificulta acompañar trayectorias educativas realmente inclusivas.

A su vez, los docentes adquieren este tipo de saberes, principalmente, en la práctica dentro del aula. Por lo tanto, resulta imprescindible, que igualmente se puede observar cómo su objeto de estudio de manera teórica, ya que la teoría y la práctica de la inclusión educativa revelan que uno de los elementos más importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos; donde minimizar o descartar este punto es limitar la comprensión del problema y el cambio real y la búsqueda responsable de soluciones en el aula actual. (Calvo, G.2015).

De esta manera, contar con un profesor que maneje las herramientas necesarias para poder abordar un proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de observar las fortalezas de sus estudiantes y logrando vencer las barreras educativas frente a las vicisitudes que pueden ser consecuencia de una discapacidad, es de gran importancia para la creación de una escuela inclusiva.

A partir de lo elaborado en esta investigación, conseguimos prestar real atención a que las instancias educativas iniciales en la formación

docente no cuentan con las herramientas previamente mencionadas. Las instituciones formadoras de docentes y sus investigadores tienen un papel decisivo en el desarrollo de las competencias necesarias para la educación inclusiva, en la actualización de los modelos educativos y currículos de las diversas trayectorias educativas teniendo en cuenta las nuevas exigencias del sistema educativo.

Las evidencias de los resultados muestran que los cambios en la formación docente fueron muy sutiles y hasta escasos, teniendo en cuenta las exigencias de un enfoque inclusivo a nivel de percepciones, actitudes y prácticas pedagógicas (Aranda-Salas, et al. 2021).

Continuando con el análisis, cabe destacar que el conocimiento de las diferentes tipos de discapacidad y la comprensión de estas, se considera requisito fundamental, que permite a los docentes ser sensibles y responder eficazmente a la diversidad.

La formación docente debe hacer que el futuro profesional de la docencia logre tener una visión del conocimiento como proceso reflexivo, crítico y en desarrollo, además de comprender e interiorizar las políticas y normativas relacionadas con la diversidad, acerca de los marcos conceptuales vigentes y comprensión de principios clave respecto de la inclusión en educación.

Asimismo, poder trabajar académicamente sobre las aproximaciones de la enseñanza, estrategias y materiales para responder a la diversidad, generando habilidades para indagar en torno a temáticas/asuntos referidos a las diferencias socioculturales y reflexionar sobre su propia identidad como docente inclusivo y comprometiéndose con la diversidad (González-Gil, et al..2016).

A partir de lo expuesto, ya que los docentes contemporáneos creen necesario que en la formación inicial docente se le brinden las herramientas necesarias para trabajar con personas que presentan discapacidad, podemos reflexionar ¿Por qué el sistema de formación docente no contempla esta problemática y construye planes de estudios acorde a todo lo que implique diversidad durante todo el recorrido académico del docente?

En respuesta, se podría pensar que es uno de los factores de la formación profesional para la inclusión participativa, donde se debería analizar críticamente lo que genera inclusión/exclusión además de desarrollar herramientas para remover barreras para el aprendizaje y la participación en la educación de estudiantes específicos, por lo que creemos que la educación en la inclusión debería tener en cuenta las contribuciones de otros campos y no así, sólo de educación especial (Vela, M. Francisco, et al, 2012).

En cuanto a los institutos educativos superiores de formación inicial docente, demuestran actualmente que priorizan la búsqueda resultadista y de rendimientos de alto nivel académico, como si ese camino fuese el único posible, el único esperable. Esta demanda hacia los estudiantes puede ser contraproducente, ya que una mirada inclusiva, busca el trabajo por proceso y la adquisición de aprendizajes de acuerdo a las posibilidades de cada persona, siendo esto lo que se debería inculcar en su formación.

Tal vez por no haber sido suficientemente discutidos y repensados los requisitos pedagógicos y didácticos desde la mirada focalizada en la diversidad durante la formación, a partir de falsas creencias que fueron colmadas en la futura experiencia laboral, sin apoyo, y sin reflexión sobre la práctica pre-

profesional, es la razón por la cual los recientes egresados se pueden sentir desorientados al tener a cargo estudiantes con discapacidad (Colaciuri, J.2022).

Siguiendo con lo expuesto por Colaciuri (2022), es importante destacar que no deben descuidarse las siguientes tareas en las casas de aprendizaje superior terciaria y universitarias, como potenciar los instrumentos educativos diversos, no exagerando desde la visión patológica de la discapacidad, ampliando perspectivas y no posicionando a la diversidad como defecto, intentando conocer todos los órdenes, relaciones y comportamientos, siendo así, una forma de aprovechar y fortalecer la capacidad de reconocer las necesidades de los estudiantes (p. 25).

Para finalizar, es importante destacar que para debatir las variables expuestas anteriormente es importante que se realice una profundización y focalización en aspectos relacionales de los diferentes planes de estudios en las áreas que se trabajan en el nivel secundario, como el poder diferenciar los tipos de discapacidades, además de sumar la mirada frente a la formación inicial docente de todas las provincias que forman nuestro país, entre otros aspectos delimitantes, pero excede el fin de esta investigación.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo de investigación se ha intentado analizar la importancia de acceder a los saberes sobre la inclusión educativa focalizándose en la discapacidad, dentro del recorrido de la formación inicial docente en el nivel secundario.

A continuación, se procederá a desarrollar la conclusión obtenida a partir del análisis realizado. Por lo tanto, esto nos remite a nuestra pregunta de investigación: ¿En la formación inicial docente se brindaron estrategias inclusivas para atender a las diversidades presentes en las aulas del Nivel Secundario?

Por medio del recorrido teórico, práctico y analítico de esta investigación podemos concluir afirmando que los docentes del nivel secundario no poseen las herramientas necesarias para trabajar en la diversidad educativa, ya que los recorridos académicos en su formación inicial docente no presentan asignaturas con contenidos relevantes relacionados con la discapacidad, como tampoco información o estrategias que los formen como docentes capacitados para la inclusión escolar.

Por lo tanto, es de gran relevancia, que los docentes de educación secundaria provenientes de la universidad o del nivel terciario, posean el dominio de conocimientos, habilidades y estrategias pertinentes y oportunas para dar respuesta a las necesidades educativas de los escolares, siendo los protagonistas de la inclusión.

Como instituciones educativas encargadas de formar a estos profesionales, tienen el deber de poder trabajar y construir conocimiento con el objetivo en la mejora continua de la educación de sus alumnos, a partir de un

modelo educativo que ofrece una variedad de experiencias, donde los estudiantes encuentran oportunidades para aprender con éxito focalizándose en mejorar la calidad del sistema educativo y sus resultados, de forma positiva hacia un sistema más inclusivo.

Se considera que la formación inicial de los docentes es relevante para la inclusión escolar, incluyendo el desarrollo y la adquisición de habilidades específicas de su función, como también, la capacidad de considerar los objetivos de las intervenciones, la identificación de conceptos clave para brindar la atención a la diversidad y la evaluación acorde a las necesidades de cada estudiante.

Por lo tanto, a continuación, se presentarán las características fundamentales que se deberían adquirir en el recorrido de la formación desde el análisis de los resultados de esta investigación y la teorización de esta:

- Trabajar en conjunto con los docentes de la formación y especialmente en las prácticas pre-profesionales para crear una actitud docente que permita lograr el cambio de forma positiva tanto para los estudiantes como para toda la comunidad educativa.
- Poder crear asignaturas focalizadas en la atención a la diversidad referente a la discapacidad con el objetivo de saber identificar las necesidades de los estudiantes para lograr una efectiva inclusión en el aula y puedan aprender de una manera equitativa y significativa.
- Brindar una amplia capacitación dentro de todo el recorrido académico docente para que logren

identificar cuáles son los dispositivos pedagógicos didácticos que le permitan superar barreras al aprendizaje a sus alumnos con discapacidad. Saber elaborarlas e implementarlas para garantizar su derecho a una educación equitativa y de calidad.

- Obtener las herramientas necesarias y superadoras, basadas en los derechos a la educación para diseñar un modelo educativo con base en las verdaderas necesidades del país y de los estudiantes, en un ambiente cordial, de convivencia y apoyo mutuo, desde la perspectiva inclusiva.
- Rever y corregir la regulación de las casas de estudios de nivel superior a favor de contemplar, de forma unánime la decisión de implementar las asignaturas previamente mencionadas focalizadas en la discapacidad, a lo largo y a lo ancho de todo nuestro país. Siendo así obligatorias y se encuentren dentro de las modificaciones de planes de estudios que se podrían implementar en un futuro.

Por último, se espera que este recorrido sea motivador para interpretar las propuestas de la investigación como una invitación a repensar el diseño de los futuros currículos de formación docente en términos de transversalidad y pedagogía relevante para la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Proporcionar una formación inicial competente en herramientas educativas que permitan una práctica inclusiva que respete la diversidad y garantice el derecho a la educación para todos.

REFERENCIAS

Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; Sabelli, María José. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Paidós, Buenos Aires.

Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & de Haro Rodríguez, R. (2021). *Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión*. Revista De Educación, (393).

Aranda-Salas, I., Salas-Vinent, M., & Infante-Villafañe, M. (2021). *La co-construcción de saberes laborales en la transición hacia la adultez del adolescente con discapacidad intelectual leve*. Maestro y Sociedad, 18(4), pp 1280-1292.

Aranda-Salas, I., Salas-Vinent, M., & Infante-Villafañe, M. (2021). *La co-construcción de saberes laborales en la transición hacia la adultez del adolescente con discapacidad intelectual leve*. Maestro y Sociedad, 18(4), pp 1280-1292.

Bendersky, N. A. B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Ediciones Manantial.

Calvo, G. (2009). *Inclusión y formación de maestros.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), pp 78-94.

Calvo, G. (Junio de 2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa.* Páginas de Educación, pp 1-22.

Calvo, G. (2015). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Teacher training for inclusive education. Páginas De Educación, 6(1), pp 19–35.

Caraza, N. (2013*). Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva*. Tigre, Argentina.

Casal, V. (2019). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el Nivel Primario. En T. Vinacur, & J. M. Bustos, La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común*. Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE, pp 37-59.

Castro, S. (2023). *Formación docente y abordaje de la discapacidad: Aspectos para reflexionar sobre la base de un estudio situado en la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Educación, formación e investigación, 9(14), 45-68.

Celaya, N. (2020*). Educación Inclusiva en Adolescentes con Discapacidad Intelectual.* Universidad FASTA.

Cobresle, V. (2017). *Integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad (NEDD) en el CN (ciclo básico) de la escuela secundaria*. Universidad Siglo XXI

Colaciuri, J. (2022). *Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa.* Revista de Ciencias de La Salud y El Deporte, (2), pp 19-31.

Donato, R., Kuralt, M. P., & Rusler, V. (2019). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. En T. Vinacur, & J. M. Bustos, La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes

en situación de discapacidad en la escuela común. Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE (27-37). Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.

Dubrovsky, S., & Lanza, C. (2019). *Prácticas inclusivas en el nivel secundario. La experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1(14), pp 15-32.

Duran Gisbert, D., & Giné i Giné, C. (2017). *La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva*. Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos., (41), pp 31–44.

González-Gil, F., Martin-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). *Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), pp11-24.

González Martin, DM, González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. Atenas, 4 (40), pp 90-104.

Hurtado Chiqui, Y. M., Mendoza Ureta, R. S., & Viejó Vintimilla, A. belén. (2019). *Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano*. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 5(2).

Infante, M. (2010). *Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa*. Estudios Pedagógicos 36(1), pp 287-297.

Ley 24195 de 1993. Federal de Educación. 29 de abril de 1993. B. O. 27632. (s.f.).

Ley N° 26026 de 2006. Nacional de Educación. 14 de diciembre de 2006. B. O. 31062. (s.f.).

Luque, M. (2016). *La formación del docente en la educación inclusiva universitaria.* Revista Electrónica Cooperación Universidad-Sociedad, 1(2), 21-34.

Mancho, M., Palavecino, R., & Romero, J. (2020). *La inclusión escolar de personas con discapacidad: análisis de su presencia en la formación docente de nivel inicial y primario de la provincia de Córdoba*. Universidad de Córdoba

Manicardi, M del C. (2020). *Configuraciones de apoyo de prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario*. Proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad en escuelas provinciales marplatenses.

Lovari C y equipo (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión (Primera ed.).* Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*

Palacios, A., Lirio, R., Matamala, L., & Viglino, M. (2021). *Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual: actores en contexto. Saberes y prácticas*. Revista de Filosofía y Educación, 6(1), pp 1-16.

Pitton, E., Demarco, F., & Larripa, S. (2019). *La maestra de apoyo a la integración: un análisis de dos modelos de intervención en el seguimiento de la trayectoria escolar de estudiantes ciegos*. En T. Vinacur, & J. M. Bustos, La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común. Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE, pp 59-79.

Porta, L., & Aguirre, J. (2017). *La Formación Docente en Argentina. El Proyecto "Polos de Desarrollo" a partir las narrativas de los actores*. Praxis educativa, pp 14-22.

Rebolledo-Gámez, T. (2019). *Discapacidad, educación inclusiva y atención a la diversidad: comparativa de la formación inicial docente en Argentina y España*. En M. Ledesma Narváez, Justicia y Educación. Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa pp 381-402.

Román, G., Pérez, E. y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. Infancias Imágenes, 20(1), pp. https://doi.org/10.14483/16579089.15288

Tenti Fanfani, E. (1995). *Una carrera con obstáculos: La desprofesionalización docente*. Simposio Internacional: Formación docente, Modernización Educativa y Globalización, pp 17-25.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Vela, M. Francisco y et al (2012) *La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa*. Ponencia en el Segundo Encuentro Regional de Cuerpos Académicos, Irapuato Guanajuato.

ANEXO

Cuestionario de Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente del Nivel Secundario.

Hola!

Antes que nada, quiero agradecerle por participar y ayudarme a construir mi tesis de la Licenciatura en Educación. Es muy valioso su aporte para mí.

El objetivo general de la misma es tener un panorama global de los saberes implementados sobre la educación inclusiva focalizándose en las personas con discapacidad, dentro del recorrido académico inicial en la formación docente del nivel secundario.

Lo/a invito a completar esta encuesta de manera anónima.

Gracias.

Carla Segheier.

1. ¿Durante qué lapso de tiempo logró culminar su formación inicial como docente?

La formación inicial docente corresponde al primer recorrido académico orientado a la educación en la cual usted transitó para llegar a ser docente del nivel secundario.

- o 1970-1980
- o 1980-1990
- o 1990-2000
- o 2000-2010
- o 2010-2020
- o 2020-actualidad

2. Su recorrido académico inicial fue dentro de una carrera de tipo:

a. Universitaria

b. Terciaria

c. Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales

3. ¿Usted sabe el significado del concepto: Educación Inclusiva?

o Si

o No

4. Si su respuesta fue afirmativa, ¿Que considera que es la Inclusión Educativa?

5. ¿Dentro de su formación inicial docente en el nivel secundario, tuvo la posibilidad de cursar asignaturas correspondientes a la Inclusión Educativa enfocada a estudiantes con Discapacidad?

o Si

o No

o No estoy seguro

6. Si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles fueron estas asignaturas?

7. Si su respuesta es negativa. ¿Considera que hubiera sido oportuno que se incluyan en el Plan de Estudios de su carrera?

8. Si usted no tuvo la oportunidad de recorrer asignaturas propias a la Educación Inclusiva enfocada a estudiantes con Discapacidad

9. Dentro de la formación inicial, ¿Le mencionaron que podría trabajar frente a la Diversidad (principalmente con Discapacidad) en su futuro laboral?

o Si

o No

10. Si su respuesta es afirmativa, además de mencionarlo ¿Le brindaron herramientas teórica-práctica para su futuro laboral?

- Si
- No
- Si, pero no fueron necesarias

11. En la actualidad, ¿Usted trabaja con alumnos en proceso de inclusión escolar por alguna discapacidad?

- Si
- No

12. Si la respuesta es afirmativa, ¿Considera tener las herramientas necesarias para trabajar con ellos en lo pedagógico, conductual, social y emocional?

- Si
- No

13. Si su respuesta es afirmativa, ¿En qué ámbito y momento logró adquirir estas herramientas?

14. Si su respuesta es negativa, ¿Piensa que en la formación inicial docente es el lugar donde deberían haberlas brindado?

15. Para futuros docentes, ¿Considera que es importante estar preparados con herramientas y estrategias desde una perspectiva inclusiva, dentro de la formación inicial docente del nivel secundario?

- Si
- No
- No se

16. Para finalizar, podría realizar una breve reflexión sobre la importancia que tiene para usted la educación inclusiva dentro de la formación inicial docente en el nivel secundario.