



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES
DE NIVEL INICIAL DEL PARTIDO DE LA MATANZA

AUTORA

PAMELA DAIANA DE PROENCA

TRABAJO FINAL DE CARRERA PARA OPTAR POR EL TÍTULO
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Buenos Aires
AGOSTO | 2021

RESUMEN

El trabajo que se presenta es producto de una investigación cualitativa sobre fortalezas y debilidades en los procesos de inclusión en el nivel inicial del Partido de La Matanza. Se planteó un estudio de carácter exploratorio-descriptivo, con el objetivo de alcanzar conclusiones que permitieran comprender mejor la realidad en el ámbito educativo, tanto del nivel inicial, como del nivel superior.

Se utilizó como técnica e instrumento de recolección de datos, una entrevista semiestructurada, que se le realizó a 5 docentes de nivel inicial en actividad.

Los resultados evidencian que las fortalezas están ligadas a condiciones personales e individuales de cada docente y en cuanto a las debilidades, coinciden plenamente en la carencia de competencias para abordar la diversidad en el aula, identificándolas con la escasa formación que recibieron en el profesorado en relación a la inclusión.

Palabras clave: inclusión educativa - nivel inicial – docentes - fortalezas - debilidades.

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO.....	6
3. ESTADO DEL ARTE.....	7
4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	11
4.1. Enfoques históricos.....	11
4.2. Necesidades Educativas Especiales.....	15
4.3. La escuela y sus actores frente al cambio conceptual.....	18
4.4. Inclusión en el nivel inicial.....	21
4.5. La formación del docente de nivel inicial en PBA.....	26
5. ENCUADRE METODOLÓGICO.....	35
6. ANÁLISIS DE DATOS	36
7. CONCLUSIONES	46
8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	48
9. ANEXOS.....	51

La inclusión educativa es uno de los grandes desafíos de la educación actual. La distancia que permanece entre el discurso inclusivo y el aprendizaje que se ofrece a los alumnos con discapacidad, sigue siendo considerable ya que la mirada del docente continuaría anclada mayoritariamente en la clase en su conjunto, lo que generaría una dificultad persistente para que el docente ofrezca una enseñanza que considere a todo su alumnado, atendiendo a la diversidad que se presenta en las aulas.

En el campo educativo, los docentes e instituciones educativas suelen mencionar que son muy débiles las competencias que emplean para desenvolverse dentro de la cultura inclusiva que demandan los diferentes contextos.

Los procesos inclusivos exceden la idea de incorporar en las aulas de escuelas comunes a sujetos con alguna dificultad o discapacidad permanente. Se hace necesario pensar en la concepción de “alojar” al otro en espacios y tareas compartidas (Vanesa Casal, 2019). Para ello, se requieren cambios tanto en las capacidades de los profesorado, como en los sistemas educativos, para implementar prácticas áulicas que atiendan las necesidades y ritmos de cada estudiante, reconociendo lo común y lo diverso, focalizando en la concepción de una escuela para todos.

Es por esto, que resulta relevante el abordaje de esta temática para lograr expandir la mirada de las prácticas inclusivas a otras aristas, y poder comprender desde múltiples perspectivas, dónde se encuentran y cuáles son las problemáticas o debilidades que obstaculizan la realización de estos procesos satisfactoriamente.

Para ello se realiza una investigación de tipo cualitativa, en la que se recoge los datos necesarios para el análisis de la situación problemática planteada. Mediante entrevistas a docentes y directivos en ejercicio de nivel inicial del Partido de La Matanza, se lleva a cabo la indagación para analizar cuáles son las fortalezas y debilidades de los docentes en los procesos de inclusión educativa en el nivel inicial del Partido de La Matanza durante los últimos tres años (2018-2020).

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

PREGUNTA PROBLEMA

¿CUÁLES SON LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES QUE PERCIBEN LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE INCLUSION EDUCATIVA EN EL NIVEL INICIAL DEL PARTIDO DE LA MATANZA DURANTE EL PERIODO 2018 – 2020?

OBJETIVO PRINCIPAL:

- ANALIZAR CUÁLES SON LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES QUE PERCIBEN LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE INCLUSION EDUCATIVA EN EL NIVEL INICIAL DEL PARTIDO DE LA MATANZA DURANTE EL PERIODO 2018 – 2020.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Describir de qué manera trabajan la inclusión los docentes e instituciones de nivel inicial en el partido de La Matanza.
- Identificar cuáles son las mayores amenazas que obstaculizan el logro de procesos inclusivos eficaces dentro de los establecimientos de nivel inicial.
- Reconocer cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen los docentes en instituciones de nivel inicial para con sus alumnos con discapacidad y necesidades específicas.
- Detectar cuál es el impacto de las fortalezas y las debilidades individuales y contextuales en las acciones, durante los procesos de inclusión escolar.

En este apartado, se analiza una variedad de materiales bibliográficos relacionados con la inclusión escolar, y las habilidades y estrategias que necesitan los docentes para desarrollar su labor diaria eficientemente ante el contexto y la diversidad que se presente en sus aulas cotidianamente.

Para ello, se ha buscado a través de la web, trabajos de investigación académica y artículos de revistas científicas que busquen dar cuenta del avance del tema del presente trabajo hasta el momento, en diferentes espacios geográficos y temporales.

Un estudio realizado en la ciudad de San Francisco, dentro del Departamento de San Justo en la provincia de Córdoba durante el año 2014. El mismo fue titulado “Formación de docentes para los niveles inicial y primario” (Aimaretti, A., Edit, S.), y estudió sobre el avance de las competencias profesionales en la formación del profesorado para los niveles inicial y primario, determinando las características profesionales de los egresados de esas carreras, en expresiones de fortalezas y debilidades, en el ejercicio del rol y del compromiso personal de formación profesional continua.

Su propósito fue profundizar en las competencias específicas con las que los graduados egresan del profesorado. Aquellas que caracterizan a este campo de formación, las que refieren a habilidades particulares en el desempeño de esa profesión y al compromiso ético de la misma.

Para ello, se realizó un estudio descriptivo-cualitativo, desarrollando una estrategia plurimetódica. Se seleccionó una muestra aleatoria compuesta por estudiantes que cursaban el último año académico y egresados recientes; docentes de cada carrera y docentes tutores de estudiantes practicantes todos los institutos formadores del departamento San Justo, Provincia de Córdoba.

Se dispuso de instrumentos para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos como ser la encuesta, la entrevista estructurada y semiestructurada, observación y análisis documental y la observación de rutinas de la vida cotidiana de la escuela. También se accedió a relatos pedagógicos y a historias de vida profesional de informantes de distinta antigüedad y conocimiento de la historia de la escuela.

Para el análisis de estos instrumentos, se utilizó la estrategia de global de triangulación de datos y de métodos.

La conclusión a la cual llegaron fue que, en el proceso de formación de los docentes, el desarrollo de las competencias, es un factor fundamental; y es por esto, que los institutos de formación deben poner gran énfasis en la estructuración del proceso formativo y la capacitación constante de sus estudiantes y graduados. En cuanto a lo que respecta a los procesos inclusivos, llegó a la conclusión que los docentes egresan de los profesorados con debilidades y vacíos en las estrategias de enseñanza de didácticas especiales y de trabajo con alumnos con NEE.

Otra investigación, es la presentada en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, correspondiente a la XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en el año 2010, “El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades” (Talou, C; Borzi, S; Sánchez Vázquez, M; Escobar, S; Gómez, M; y Hernández Salazar, V.)

Ella se ocupó de indagar del rol de los docentes, desde sus propias perspectivas, en la inclusión de niños con discapacidades en sus salas de jardín de infantes; en palabras de los autores, buscó examinar sobre las concepciones que subyacen a las prácticas cotidianas de los docentes de Nivel

Inicial y la valoración que hacen de sus competencias en relación a la problemática de los niños con discapacidades.

Metodológicamente, se han llevado a cabo entrevistas a cuatro docentes que acreditan formación como maestras especializadas en educación inicial, con una experiencia laboral de entre 13 y 18 años de antigüedad. En ellas, se advirtieron carencias en la formación y en la capacitación continua en relación a la inclusión de estos niños en la comunidad educativa. Además, estas docentes se han referido a sus dificultades en la implementación de proyectos de integración, y a la falta de apoyos y recursos necesarios para responder a los requerimientos cotidianos.

Finalmente, los autores concluyeron en destacar el valor de la enseñanza y la transición por el Nivel Inicial, como beneficioso en los procesos de inserción escolar desde los primeros años de vida para favorecer la aceptación de la diversidad en los niños. Por otra parte, se infiere que la construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los actores involucrados, que no se reducen al ámbito escolar, sino que implican a la sociedad en su conjunto; y, por último, que resulta necesario entonces profundizar en las investigaciones en el área, ya que pueden brindar insumos importantes para actualizar la formación docente, así como para la previsión de recursos materiales y humanos indispensables.

Un último estudio, alude al propósito de determinar cómo las actitudes del docente de educación inicial y primaria favorecen o limitan el progreso, eficacia y eficiencia de la inclusión escolar en aulas regulares de personas con discapacidad motora. Para lograrlo, Alicia Acosta y Thaiz Arráez, proyectaron en el año 2013 en Venezuela, una investigación a la que denominaron “Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora”.

La misma se perfiló de carácter cualitativo. La muestra ha quedado constituida por 10 docentes: 4 del nivel de educación Inicial y 6 de educación primaria, que debían cumplir con los requisitos de tener tres años de antigüedad en la docencia y poseer experiencia con personas que presentan discapacidad motora y estén incluidos en la escuela. Las técnicas e instrumentos utilizadas fueron: la observación participante, la entrevista, el cuestionario con preguntas abiertas y guion de preguntas. El análisis de los resultados fue interpretado a través de la categorización, y verificado mediante la técnica de triangulación de datos y la finalidad fue comprobar u objetar como la actitud del docente posee gran relevancia en el éxito y desarrollo de cualquier de los educandos, focalizando en aquellos que presentan una discapacidad motora.

Los resultados muestran una formación del docente descontextualizado sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas, así como también demuestra la carencia de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante con la condición de discapacidad motora, lo que incide en el proceso inclusivo. Se han reconocido fallas y debilidades significativas en los procesos inclusivos. Además, que los docentes carecen de recursos físicos, materiales y técnicos que permitan el desenvolvimiento, la accesibilidad y el dominio de contenidos del currículum común, de estos alumnos.

Para concluir la investigación, las autoras recomiendan mejorar las prácticas educativas a través del desarrollo profesional y formación continua del docente, lo que implica repensar cuáles serían estas prácticas, y cómo desarrollarlas tomando como punto de partida, una capacitación continua que permita el acercamiento al contexto real en el que intervienen los docentes.

Estas investigaciones se conducen y concuerdan sobre todo en las debilidades y carencias de la formación docente para el nivel inicial y primario. Esta línea coincide con el enfoque que se propone en el presente trabajo, en el que profundizaré en las debilidades que convergen y realzaré

las fortalezas con que cuentan los profesionales de la educación para el trabajo y ejercicio de la docencia en los contextos actuales.

ENFOQUES HISTÓRICOS

La inclusión, ha llegado a conceptualizarse como tal, luego de haber atravesado varios procesos en los que diversos autores, especialistas y profesionales, se han preguntado cuáles fueron los factores determinantes que conllevan a un cambio de paradigma en función de la inclusión de personas con discapacidad en diferentes contextos. Generalmente, las causas han sido de índole social, cultural, políticas y hasta económicas. Un enfoque holístico entre todas ellas, han marcado los cambios en las formas de concebir la participación de la totalidad de las personas en los numerosos ámbitos de la sociedad, reconociendo la igualdad de derechos para todos.

Para llegar a las concepciones actuales, distintos autores coinciden en destacar tres paradigmas, en diferentes momentos, que enfocan la manera sobre cómo se ha visto a las personas con discapacidad a lo largo de la historia según las diferentes nociones sociales, políticas y culturales de cada época.

En primer lugar, se ubica paradigma tradicional, que data desde la antigüedad. Está asociado a una visión que ve y trata como personas inferiores a las personas con discapacidad, y que debido a esta condición se las subestima, se las considera que no son ‘normales’ y que no están capacitadas para hacer cosas como el resto de las personas.

Dentro de este paradigma se ubican prácticas que involucran, por un lado, el exterminio, la marginación y la segregación y, por otro, la caridad, la lástima y el proteccionismo hacia las personas que se consideran en este contexto como “anormales”. Michel Foucault, se acercó a la concepción de “anormal” del siglo XIX, tomando como referencia las distintas formas de ver y pensar a las personas con rasgos propios desde los siglos XVII y XVIII, “buscando que hay detrás

de las pequeñas anomalías, las pequeñas desviaciones, las pequeñas irregularidades” (Foucault, 1975, p.62).

Dentro de las prácticas propias de este enfoque se encuentra la exclusión de las personas con discapacidad de muchas actividades, tanto en la esfera pública como en la privada, no se los considera personas con derechos y se emplean denominaciones peyorativas para referirse a ellas: inválido, impedido, tullido, cieguito, sordito, lisiado, incapaz, especial, etc.

Desde perspectivas un poco más actuales, y en consecuencia a la primera guerra mundial y a la introducción de las primeras legislaciones en torno a la seguridad social, el concepto de discapacidad sufre un cambio de paradigma. Se trata del paradigma médico-biológico o rehabilitador. En él, el problema se centra en la persona que tiene deficiencias o impedimentos físicos y/o mentales, y éstos comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que ya no era necesario la marginación de la sociedad. Se considera que para superar las limitaciones funcionales del sujeto es necesario que un conjunto de profesionales y especialistas le ofrezcan a esta persona una serie de servicios y tratamientos. Este enfoque ve a la persona como receptor pasivo de apoyos institucionalizados.

Para el Dr. López Melero (1995) “deficiente, era la propia sociedad de los años setenta”, que mantenían una mentalidad de educación segregadora, vista como practicas educativas “normales” que condenaban a los alumnos a la dependencia permanente, lejos de lograr autonomía.

Focalizando la mirada en el espacio educativo:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales

y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth y Ainscow, 2002, p.24).

Este enfoque, tiene sus bases fundadas desde que, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se concibe el derecho a la educación de todas las personas en todas las partes del mundo, aunque aún existan muchos obstáculos para conseguir una autentica igualdad de oportunidades.

En la XXIX Asamblea Mundial de la Salud, celebrada en 1976, es donde desde el punto de vista de la salud, se considera que la “deficiencia” es la pérdida o alteración de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Es decir, que estarían refiriéndose a la discapacidad en relación a las limitaciones funcionales que se producen respecto a los requerimientos sociales como consecuencia de las diferentes deficiencias. Otro término utilizado en ese entonces, fue el de “minusvalía”, el cual se refería a la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad.

Posteriormente, se constituyó en el año 1983, con el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, un plan para la promoción de medidas para la prevención de la discapacidad, la rehabilitación, la participación plena de los discapacitados en la vida social y el desarrollo de la igualdad de oportunidades. En él, se subrayaba el derecho de las personas con discapacidad a tener las mismas oportunidades que los demás ciudadanos, promoviendo la igualdad en las condiciones de vida. Me resulta sumamente importante destacar que aquí fue, también, cuando por primera vez se definió a la discapacidad como relación entre las personas y su entorno.

En 1988, la UNESCO realizó una consulta sobre Educación Especial, que arrojó datos que dejaron visible que la mayoría de los niños y jóvenes no recibían ningún tipo de atención, o la atención específica que necesitaban. Además, se dejó en manifiesto que la educación integrada y con base en la comunidad, eran dos estrategias para conseguir una formación y educación real para las personas con discapacidad, y tenían como finalidad, el beneficio de estas personas y sus familias.

Dos años más tarde, se comienza a hablar de una “Educación para todos”, en una Conferencia organizada por UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, que representó un pilar fundamental para que las naciones expresen su voluntad para establecer nuevas bases superadoras de desigualdades, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. En la misma, se recomendó prestar especial atención a las necesidades de aprendizaje de las personas impedidas y garantizar la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Alrededor del año 1994, han tenido lugar dos acontecimientos importantes: por un lado, la publicación de las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, cuya finalidad era garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Luego, el gobierno de España junto con la UNESCO, organizó y celebró en la ciudad de Salamanca, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que otorgó continuidad a todas las acciones llevadas a cabo anteriormente. En esta Conferencia, se aprobó el marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales con el objetivo de informar e inspirar a los Gobiernos, Organizaciones Nacionales e Internacionales, ONG y otros organismos en la aplicación de los principios, política y práctica sobre las necesidades especiales.

A partir de estos postulados es que podemos mencionar el tercer y último paradigma de la discapacidad: el paradigma social. En él se concibe a la persona con discapacidad desde un enfoque biopsicosocial y de derechos humanos, lo que apunta a mirar más allá de la deficiencia y aspira a una participación real y efectiva de esta población en todas las esferas de la vida en la sociedad.

Esta visión toma en cuenta las barreras del entorno que limitan o impiden la participación real de las personas con discapacidad en diversos ámbitos, como el educativo, laboral, político, entre otros, y se refleja en la definición de la discapacidad en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) de la Organización de las Naciones Unidas, ratificado por Costa Rica el 30 de marzo de 2007, como:

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Art. 1).

Así, las personas con discapacidad pasan en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) en Costa Rica de ser definidas por la mera portación de una limitación para concebirse como “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”

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El avance más importante de la conferencia mencionada anteriormente, es que se desarrolla el principio de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad desde el ámbito

educativo, se define el concepto de “Necesidades Educativas Especiales”¹ y se propone que las escuelas deben recibir a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, sean estas por alguna discapacidad o diferencia cultural, lingüística, de zonas desfavorables o vulnerables.

Con estos cambios conceptuales sucedidos a lo largo del último siglo, es que se comienzan a considerar los derechos de todas las personas, y haciendo hincapié en la educación, a nivel mundial se comienzan a desarrollar escuelas integradoras donde se buscaba que todos los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones. Desde esta perspectiva, ya no se habla más de diferentes tipologías o categorías de alumnos, sino de una diversidad de alumnos que presentan necesidades educativas, muchas de las cuales eran compartidas, así como otras eran individuales (Blanco Guijarro, 2013).

López Melero (1995, p.18), en relación a este concepto, refiere:

El termino me parece ambiguo, tautológico y apenas sirve los objetivos educativos, y a mí, personalmente, me parece un eufemismo llamarles niños con necesidades educativas especiales, porque bajo esta expresión subsiste (se conserva) la no aceptación de la diferencia como un elemento de valor personal y transformación social.

El paso hacia la integración social y escolar de las personas con discapacidad está dentro de la cultura de la igualdad. No solo consiste en tener las mismas oportunidades, sino también en el derecho como persona de poder acceder a una escuela normal como cualquier otro niño/a, lo

¹ Se amplía el concepto tomando en cuenta a todos los niños que, por la razón que fuera, no se benefician de la enseñanza escolar y, además, se explicitan las acciones a desarrollar para proporcionar una respuesta educativa adecuada a las necesidades individuales de los alumnos, sea cual sea el origen de las mismas.

cual constituye la idea de la integración en donde se piensan que sus necesidades van a ser mejor atendidas a través de este proceso.

Como muchos conceptos, puede tornarse polisémico y considerado desde distintas concepciones. Es esta complejidad, desde donde López Melero (1995) señala que hay tres tipos de enfoques, a saber: la integración considerada como emplazamiento de alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria, la integración centrada en proyectos de integración social y la integración como compromiso institucional.

La primera refiere a una escuela que permita sólo la ubicación física de los alumnos con discapacidad para producir beneficios sociales, personales y académicos tales como la interacción y aceptación social, el incremento del autoestima y autoconcepto.

La segunda, tiene una visión más amplia que la anterior, superando la centralización en el aspecto físico y entrando en juego otras dimensiones como la social y profesional. En ella, es necesaria la planificación atendiendo a las diferencias individuales, que además requiere del apoyo estructurado de nuevos profesionales, y con ello la redefinición de roles y responsabilidades entre éstos y los maestros de clase, asumiendo la necesidad de formación acorde estos profesionales que intervienen en el proceso.

Por último, la integración como compromiso institucional, refiere a no distinguir entre educación general y específica para unos y otros, sino a la participación de todos los profesionales en un mismo proyecto educativo común, relevando una única modalidad educativa basada en el respeto y el derecho a la diversidad. Se asume la fusión de dos modalidades educativas existentes, especial y general, en un único sistema que pueda brindar respuestas a las necesidades educativas y sociales de todas las personas.

Este enfoque nos invita a pensar que es fundamental la elaboración de proyectos para dar respuesta a las diferencias individuales. La integración es un proceso de cambio de roles y funciones, pero también de cambios curriculares y organizativos.

LA ESCUELA Y SUS ACTORES FRENTE AL CAMBIO CONCEPTUAL

La concepción de escuela que se deriva de este enfoque es que ésta ha de ser agente de transformación social, donde se aceptan las diferencias y las heterogeneidades de las personas, teniendo en cuenta la necesidad de asegurar un equilibrio entre el curriculum y la diversidad de los alumnos que se presenta en las aulas.

Esta diversidad, refiere a los distintos modos y ritmos de aprendizaje. Por ello, es importante ayudar a los alumnos a desarrollar las competencias y habilidades que los encaminen hacia una autonomía social y personal para que participen en la toma de decisiones de la comunidad a la que pertenezcan.

Pero para alcanzar ese equilibrio del que hablamos: ¿el curriculum debe ser único o doble? ¿se debe utilizar el ordinario o uno especial? Estas preguntas se hacen frecuentemente en las instituciones educativas, manteniendo una disyuntiva ideológica sobre la dualidad curricular. Los profesionales comprometidos con el proceso de educación para la diversidad, procuran penetrar en el curriculum ordinario para flexibilizarlo y adaptarlo a las diferentes necesidades para que todos los niños/s lleguen a conseguir el máximo de sus posibilidades cognitivas, afectivas y sociales.

Las diversificaciones curriculares son los mecanismos necesarios del sistema escolar para adecuar la enseñanza a las características diferenciales de los alumnos, y se determinan según las

circunstancias en las que se encuentre cada niño/a, sin olvidar nunca el contexto de esa persona y los objetivos del proyecto educativo de la institución.

Para llevarlas a cabo de manera exitosa, es importante partir de las posibilidades del alumno, y efectuarlas desde los diferentes puntos que hacen a la actividad educativa: diversificaciones desde la evaluación, desde la organización espacio temporal, desde los medios y recursos disponibles, desde las estrategias metodológicas y la secuencia y selección de contenidos y objetivos.

Siguiendo a Blanco Guijarro (2013), no toda necesidad individual es meramente especial, sino que hay algunas que podrían ser resueltas de manera habitual en cuanto a las estrategias y recursos de los docentes. Esta forma de proceder es lo que la autora destaca como “actuaciones pedagógicas”, las cuales se manifiestan de manera extraordinaria cuando deben ser distintas a aquellas que se utilizan habitualmente para satisfacer las necesidades educativas de la mayoría de los alumnos. Si bien en un primer momento este tipo de actuaciones respondían a los alumnos cuyas diferencias eran básicamente psíquicas, motoras o sensoriales. En la actualidad, se tienen en cuenta otros orígenes de las diferencias como ser la historia familiar, educativa o experiencial y la desigualdad social, económica o cultural.

Desde esta perspectiva es que puede afirmarse que en los últimos años se advierte una evolución clara del concepto “integración” hacia el de “inclusión”, en donde se pasa de pensar en el individuo que se integra, a pensar en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él.

A través de la reflexión y las reformas éticas y legales, los centros educativos pasan a ser “escuelas comprensivas” que atienden a la diversidad y se focalizan en el desarrollo de las

trayectorias educativas, el progreso y los logros de los alumnos, mediante la transformación de dificultades y barreras, en apoyos como herramientas para incluir los distintos modos de funcionar.

En los últimos treinta años el reconocimiento de que la inclusión es fundamental para lograr hacer efectivo el derecho a la educación ha aumentado y está consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. También el artículo N° 11 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, destaca en los “fines y objetivos de la política educativa nacional”:

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los niños y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

h) Garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

[...]

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar equiparación de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan

la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales (Booth y Ainscow, 2002).

INCLUSIÓN EN EL NIVEL INICIAL

El nivel inicial juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas y es de suma importancia el trayecto por este nivel educativo, ya que puede proporcionar oportunidades de observar la naturaleza del desarrollo infantil para ofrecer a los niños procesos de inclusión que sean necesarios si se advierten dificultades.

En Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, la sala de 5 años es incorporada a la escolaridad obligatoria, situación que se mantiene en la Ley Nacional de Educación (2006). Además, propone la universalización de la sala de 4.

En la Provincia de Buenos Aires, la obligatoriedad se extiende también a sala de 4 años (Ley de Educación Provincial, 2007), pero a diferencia de la Ley Federal, ésta propone universalizar todo el Nivel Inicial, que se compone como unidad pedagógica integral, de Jardines

Maternales (desde los 45 días de vida hasta los 2 años de edad) y Jardines de Infantes, desde los 3 a los 5 años.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (ONU, 2007) como documento internacional central en la temática, expresa y defiende de igual modo la realización efectiva de la inclusión plena en los ámbitos educativos de los niños y niñas con discapacidad o necesidades especiales desde la más temprana edad. En sus artículos 7 y 24 encontramos:

Artículo 7: Niños y niñas con discapacidad: “1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. (...)”.

Artículo 24: Educación: “1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...). 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad (...)”.

En consonancia, la Ley de Educación Provincial (2007) expresa:

Artículo 40: “La Dirección General de Cultura y Educación (...), establece los procedimientos y recursos correspondientes para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, e identificar tempranamente las necesidades educativas

derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en el Nivel Inicial desde el mismo momento del nacimiento”.

Estos marcos normativos regulan la escolaridad desde su inicio y prescriben la necesaria inclusión de los niños en todas las situaciones de aprendizaje.

Según De la Vega, (2010, p. 214), citado por Vanesa Casal (2013) “la adopción, hacia la década de los 90 de los nuevos discursos integracionistas por parte de las agencias educativas nacionales, promovió -con mucho entusiasmo- los relatos sobre el reconocimiento de la identidad, la diversidad en las aulas y la integración escolar...”

En este sentido, hoy nuestra Ley Nacional de Educación 26206 (2006) ofrece un posicionamiento centrado en los derechos de los niños con discapacidad y establece la inclusión educativa como política de estado poniendo énfasis en la capacidad de los contextos escolares para hacer posible la escuela para todos.

Sin embargo, aún hay muchos niños que no logran acceder a su derecho a la educación básica. Uno de los principales problemas que destaca el autor Mel Ainscow (1998), es la organización de las escuelas y las aulas de modo que todos los niños puedan participar y aprender con éxito. Muchos alumnos atraviesan experiencias desfavorables, lo que conlleva a la creciente exclusión y segregación del sistema educativo.

Según la Resolución 1664/2017, la Provincia de Buenos Aires sostiene que:

La educación inclusiva es un derecho de todas las personas que se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico que no queda reducida ni limitada únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos. En este marco,

la concepción de inclusión se diferencia respecto de la integración toda vez que la inclusión educativa, como derecho contiene a todos los sujetos por lo cual requiere de dispositivos institucionales y áulicos a través de los cuales se pone en acto una “enseñanza para todos”, mientras que la integración escolar es una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto en situación de discapacidad cuando este lo requiere (Dirección General de Cultura y Educación, 2017, pág. 2).

Específicamente en el Nivel Inicial, cuyas dos últimas secciones (4 y 5 años) están comprendidas en la educación obligatoria, se desarrollarán estrategias para la prevención, detección y atención educativa de todos los niños/as. Es sumamente importante destacar que todos los niños con discapacidad, tienen derecho a ser inscriptos en el Nivel Inicial, ya que, según el marco normativo establecido en el Reglamento General de Instituciones Educativas, ninguna institución puede rechazar la inscripción por motivos de discapacidad.

A partir de ese momento deben comenzar a diseñarse estrategias educativas que promuevan el trabajo conjunto del Nivel con las Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Especial, la familia, equipos o profesionales externos y principalmente la voz de los/as estudiantes.

La propuesta educativa debe garantizar el ingreso, la continuidad pedagógica y egreso en la escuela común de los niños/as con discapacidad, sea esta temporal o permanente, brindando para ello una propuesta que posibilite su participación y aprendizaje en igualdad de condiciones con los demás, con el pleno ejercicio de sus derechos. También incluye el desarrollo de políticas de inclusión que abarcan tanto a los niños/as como a sus familias, y por ello promueve la creación

y gestión continua de espacios de intercambio para fortalecer los proyectos institucionales y las propuestas curriculares.

Los principales propósitos de las estrategias diseñadas, buscan que los niños/as adquieran la mayor autonomía con los máximos aprendizajes respecto de lo establecido en el marco curricular, sin perjuicio de las adaptaciones de éste en la Propuesta Pedagógica de Inclusión, antes denominado Proyecto Pedagógico Individual (PPI), que cada alumno requiera. Para ello será imprescindible la escucha atenta de los adultos que habilite la voz de los niños/as haciendo posible su real participación en las experiencias de aprendizaje.

El PPI, es un organizador importante que se diseña para el niño/a con discapacidad que lo requiera, en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo, y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por *todos* los actores educativos responsables de su construcción. También especifica las pautas y etapas de implementación, las orientaciones para la toma de decisiones e incluye la definición de prioridades para resolver configuraciones de apoyos y para la construcción de redes socio-comunitarias, la descripción y los informes de situación de aprendizaje tanto en el contexto institucional-áulico, como los intercambios con los ámbitos familiar y comunitario, con los Equipos de Orientación Escolar (EOE), el Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI), las familias y los profesionales externos.

Las Propuestas Pedagógicas de Inclusión estarán expresadas de modo descriptivo indicando los contenidos curriculares, las secuencias didácticas de progresión en la enseñanza y la selección de apoyos e intervenciones docentes que posibilitan la participación con aprendizaje de los niños/as, los tiempos y los espacios, tanto de atención a las/os niñas/os como de intercambio y trabajo interdisciplinario de docentes intervinientes.

En todos los casos se identificarán propuestas de especificación curricular con situaciones didácticas personalizadas y/o grupales acordes a cada niño/a, se incluirá el análisis, definición y modos de concreción de los apoyos (curriculares, didácticos, tecnológicos, de materiales y recursos, de agrupamiento, de contexto, entre otros).

Desde este punto de partida es que se hace necesario introducir cambios que innoven en el modo de concebir la educación regular y especial. Estas propuestas se deben basar en varios puntos de vista: individual, curricular y el apoyo a los profesores y estudiantes de profesorado en el desarrollo de sus prácticas, para que haciendo un mejor uso de los recursos disponibles, se pueda atender y beneficiar a un mayor número de alumnos. El objetivo se mantiene en reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

La reconceptualización de las necesidades especiales tiene que tener en cuenta el contexto en el que se producen las interacciones sociales y éstas, deben interpretarse e función de cada sujeto. La idea de establecer interpretaciones generales, para todos por igual dentro de un salón de clase o escuela, sería inapropiada. Es por esto que se requiere considerar individualmente la realidad de cada situación, de cada alumno, para poder definir objetivamente y con precisión de qué manera el docente va a dedicarse para con esos niños/as.

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE NIVEL INICIAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Resultan coherentes los párrafos anteriores cuando el quehacer del profesor tiene una firme base de formación profesional. Ya desde la educación superior debe estimularse a los estudiantes a involucrarse en diferentes líneas de investigación que les permitan contribuir con los recursos que pueden usar para generar conocimientos y comprensión a través del proceso de reflexión.

Esto implica cambios curriculares y nuevos enfoques en formación inicial del docente. Hoy se concibe el contexto y la escuela, en las prácticas didácticas y en los materiales educativos. Aunque parezca una paradoja, es la escuela, es el aula, las que deberán adecuarse a las necesidades de los alumnos y no los alumnos los que se adecuen a las condiciones de la escuela.

Estos cambios, involucran temáticas como la psicología evolutiva, psicología del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, pedagogía especial, biología y neurofisiología del aprendizaje, procesos de investigación, legislación educativa, etc.

A continuación, se presenta el Plan de Estudios del Profesorado de Nivel Inicial de un Instituto de Formación superior del Partido de La Matanza en la Provincia de Buenos Aires, con el fin de observar si se implementan estas temáticas mencionadas anteriormente en la formación docente.

PRIMER AÑO

- TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA
- TALLER DEL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO
- TALLER DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL
- FILOSOFÍA
- DIDÁCTICA GENERAL
- PEDAGOGÍA
- ANÁLISIS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE I
- EDUCACIÓN TEMPRANA
- CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD
- CAMPO DE LA PRÁCTICA I

SEGUNDO AÑO

- TEORÍA SOCIOPOLÍTICA Y EDUCATIVA
- DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM DEL NIVEL INICIAL
- PSICOLOGÍA DESARROLLO Y APRENDIZAJE II
- PSICOLOGÍA SOCIAL E INSTITUCIONAL

- **CULTURA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN**
- **EDUCACIÓN PLÁSTICA**
- **DIDÁCTICA PRÁCTICAS DEL LENGUAJE.**
- **DIDÁCTICA CS. SOCIALES**
- **DIDÁCTICA CS. NATURALES**
- **DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA**
- **CAMPO DE LA PRÁCTICA II**

TERCER AÑO

- **HISTORIA Y PROSPECTIVA**
- **POLÍTICA, ADMINISTRACIÓN Y LEGISLACIÓN**
- **JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL**
- **MEDIOS AUDIOVISUALES**
- **EDUCACIÓN MUSICAL**
- **EDUCACIÓN FÍSICA**
- **TALLER DE LITERATURA INFANTIL**
- **TALLER DE CS. SOCIALES**
- **TALLER DE CS. NATURALES**
- **TALLER DE MATEMÁTICA**
- **PRODUCCIÓN DE MATERIALES**
- **CAMPO DE LA PRÁCTICA III**

CUARTO AÑO

- **REFLEXIÓN FILOSÓFICA**
- **DIMENSIÓN ETICA POLITICA DE LA PRAXIS DOCENTE**
- **EDUCACIÓN PARA LA SALUD**
- **ATENEO DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE**
- **ATENEO MATEMÁTICA**
- **ATENEO DE CIENCIAS NATURALES Y SOCIALES**
- **ATENEO DE EXPRESIONES ESTÉTICAS**
- **TFO 1 (Trayecto Formativo de Orientación): Estrategias para La inclusión socio educativa.**
- **TFO 2**
- **CAMPO DE LA PRÁCTICA IV**

Cabe señalar que ofrecer una enseñanza de calidad para todos los alumnos depende en gran medida de la formación y el desarrollo profesional de los docentes y otros profesionales involucrados en la atención de los alumnos con necesidades específicas o discapacidad. Por ello, es importante revisar las concepciones, modelos y planes de estudio cada determinado periodo para poder realizar las reformas o ajustes necesarios que el contexto demande para que los docentes puedan responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos.

Educar a alumnos con discapacidad u otras dificultades es una labor muy compleja que requiere de constante investigación y capacitación acerca de la naturaleza de las necesidades educativas que presenta cada uno de ellos.

La formación de docentes en y para la inclusión educativa permanece siendo un desafío para las instituciones formadoras. Los planes de estudios, perfilan docentes con determinadas competencias en sus prácticas. Podemos caracterizar las competencias como un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo en un contexto laboral determinado. Para Perrenoud (2011) una competencia es “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etcétera) para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones”.

Algunas competencias que se pueden destacar que busca propiciar el profesorado podrían ser, entre otras:

Competencias pedagógico-didácticas

- Organizar recursos en función de resultados.
- Evaluar de forma continua para reorientar y cambiar estrategias
- Establecer prioridades con los objetivos a evaluar
- Tener la capacidad para flexibilizar ante los cambios

- Poseer espíritu dinámico e innovador
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales
- Utilizar estrategias novedosas (creatividad)
- Fomentar el interculturalismo
- Propiciar diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes

culturas de sus alumnos

- Facilitar diversas formas de entrada al currículum
- Usar y adaptar la tecnología a los requerimientos de los alumnos

Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo

- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
- Usar diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan

una relación grata y eficaz

- Promover la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre

las personas

Competencias éticas

- Ser paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno
- Ser coherente y fiel con sus principios y valores
- Respetar reglas y normas
- Asumir compromisos y tareas
- Ser honesto y ético

Competencias sociales

- Establecer una relación de confianza con los alumnos
- Colaborar con los otros agentes educativos

Competencias organizativas

- Crear espacios de trabajo polivalentes y accesibles
- Establecer agrupamientos flexibles
- Utilizar el tiempo de forma flexible

La respuesta a la diversidad en el aula es un proceso reflexivo. La reflexión y la autocrítica son necesarias, como capacidades docentes imprescindibles, para atender las necesidades de todos los alumnos, además de las competencias pedagógico-didácticas, para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, de liderazgo, investigativas, interactivas, éticas y sociales. La inclusión educativa requiere un cambio de mirada y adecuación del profesorado. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para investigar, actualizarse, ser dinámico, creativo, tener liderazgo, abierto al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo.

A través de las ideas de Mel Ainscow (1998) se repiensen los factores que apoyan y los que obstaculizan estos cambios necesarios que se vienen mencionando con anterioridad. El autor menciona que, en los intentos de incorporar nuevas ideas o formas de trabajo en las instituciones educativas, ha podido identificar que:

- El cambio es un aprendizaje, pues de nuevas formas de pensar y actuar.

Aceptar que el cambio es una situación de aprendizaje, implica que los profesores aprendan a través de la experiencia.

- El cambio es un proceso, no un suceso; las ideas no cambian ni se aplican las ideas nuevas de un momento a otro. Los cambios se producen de modo secuencial.

- El cambio puede ser doloroso, pues por lo general, los seres humanos prefieren permanecer como están. Cambiar exige correr riesgos, por lo tanto, evitarlos nos hace siempre sentir más seguros. Adoptar algo nuevo implica desprenderse de algo que era nuestro, nuestra forma de pensar o de actuar. Además, solicitar a las personas que modifiquen e implementen algunos aspectos de sus prácticas puede causar molestias.

En relación a los obstáculos que pueden surgir cuando los docentes intentas introducir y aprender nuevas maneras e ideas de pensar y trabajar, se pueden señalar:

- La falta de comprensión, el hecho de saber en qué consiste ese cambio, cuál es el propósito y por qué. Sin esta comprensión es probable que los intereses sean limitados y los esfuerzos escasos o inexistentes.

- El cambio lleva tiempo, por lo que resulta necesario disponer del tiempo necesario para asimilar las nuevas ideas, practicar las nuevas habilidades y reconocer las nuevas formas de trabajo.

- El cambio puede provocar confusión, ya que la relación entre las nuevas ideas y formas de trabajo con sus experiencias, preferencias y realidad algunas veces distan mucho.

- La carencia de competencias y aptitudes necesarias.

- La insuficiencia de recursos, porque las tentativas de innovación pueden frustrarse rápidamente si no se dispone de los recursos necesarios, ya sean humanos, financieros o materiales, entre otros.

- Una organización inadecuada, que se relaciona directamente con las modalidades de organización general del establecimiento que impide la adaptación de las nuevas formas de trabajo.

Para concluir, se plantean algunas condiciones que pueden servir de ayuda para los docentes y escuelas que intentan transformar su práctica y adoptar nuevas maneras de trabajar:

- Comprender y ayudar a nuestros colegas a comprender el propósito del cambio es imprescindible.
- Formular planes u objetivos motivacionales para lograrlos.
- Contar con el apoyo, la ayuda, el asesoramiento y los comentarios de los actores involucrados y/o colegas. Es fundamental para estimular a cada integrante del equipo a experimentar nuevas maneras de trabajar.
- Prever y organizar los recursos.
- Evaluación y supervisión constante de los objetivos planteados, que nos permita reflexionar el actuar y poder hacer las modificaciones que sean necesarias.

En términos generales, en Argentina, aún nos encontramos en períodos de transición donde el derecho a la educación inclusiva no se traduce en la totalidad de los contextos escolares y principalmente en la vida de los estudiantes que requieren trayectos educativos personalizados. También se observan dificultades en los equipos docentes, los cuales se encuentran con diversos obstáculos para llevar adelante una práctica pedagógica flexible e innovadora.

Por lo tanto, como ya se mencionó, entendemos la educación inclusiva como un proceso en un marco de acciones que sean el motor que fortalezca el camino para la concreción de prácticas y estrategias pedagógicas diversificadas donde todos sus miembros, ya sea estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, o con características de distinto tipo (cognitivas,

étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras) puedan acceder al en igualdad de condiciones y equidad.

Para la elaboración del presente estudio se lleva a cabo una investigación cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva. El tipo de técnica o instrumento a utilizar para la recolección de datos será la entrevista semiestructurada, de elaboración propia, a docentes de jardines de infantes del partido de La Matanza. Se realiza un muestreo no probabilístico y por conveniencia. De las cinco entrevistadas, tres poseen más de cinco años de experiencia en el ejercicio docente, y dos están recientemente recibidas, con solo un año de experiencia. Las instituciones en las que se desempeñan son establecimientos de nivel inicial, de gestión privada, comunitaria y estatal.

Para realizar el análisis, se realizó una matriz de datos para permitir reconocer categorías de análisis más relevantes en concordancia a el problema y a los objetivos planteados para este estudio.

Se mantienen en resguardo los nombres completos y las instituciones a las que pertenecen las docentes para resguardar su anonimato.

A partir del objetivo principal de este trabajo, se lleva a cabo un análisis de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas, para poder encontrar el significado de las mismas en relación a todos los objetivos y situación problemática que se plantean en este escrito. De esta manera, en el desarrollo de este análisis, se busca interrelacionar los objetivos de este trabajo y las palabras de los entrevistados, con las fortalezas y debilidades que se han podido distinguir.

FORTALEZAS DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL INICIAL DEL PARTIDO DE LA MATANZA.



Figura 1: Fortalezas reconocidas a través del discurso de los docentes entrevistados.

En esta red conceptual se muestran los hallazgos sobre las fortalezas que se han logrado reconocer a través del discurso de los docentes entrevistados.

Para partir desde una base a nivel conceptual y subjetiva, desde las palabras docentes, se puede advertir que la totalidad de las personas entrevistadas presenta nociones acerca de la inclusión educativa. En primera instancia, coinciden en la visión de la educación como un derecho que brinde igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Así como también lo establece la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) entre sus fines y objetivos el hecho de asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo y promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación². Desde esta perspectiva, una docente entrevistada infiere acerca de la educación inclusiva: “una educación que llegue no de la misma "manera" o "forma" para todos/as, sino buscando diferentes variables y recursos para que todos/as los/as niños/as puedan aprender, teniendo en cuenta que cada uno tiene condiciones, contextos, subjetividades, identidades, culturas, etc. diferentes. La inclusión educativa, sería entonces, buscar la manera de no dejar a nadie sin el Derecho a educarse”.

Otra cuestión relacionada al conocimiento sobre la temática radica en la experiencia propia que hayan tenido en su carrera, en el ejercicio de la docencia dentro de un aula. Manifiesta en el relato una docente, refiriéndose a un alumno: “Siempre se lo incluyó en todas las actividades y nunca se lo subestimó o limitó”. En este sentido, se puede comprender cómo los evolutivos cambios de paradigmas frente a la diversidad, se fueron integrando en las escuelas y en la formación y concepción de los docentes. Tomando a Booth y Ainscow (2002), la idea de inclusión busca eliminar y/o minimizar aquellas barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, y al parecer, esta concepción, que retruca el paradigma segregatorio y excluyente que predominaba en las sociedades antiguas.

² Artículo 11, incisos f) y v) de la Ley Nacional de Educación 26.206 sancionada en el año 2006.

Este cambio de paradigma que se fue dando a través del tiempo gracias a diferentes organismos que fomentaron sobre la importancia de la igualdad, e hicieron hincapié en que la propia sociedad era la que determinaba las barreras, impidiendo y limitando la participación real de las personas en diversos ámbitos (ONU, 2007), resultaría ser la base de estas fortalezas que hoy se pueden reconocer en algunos docentes e instituciones educativas. En primer lugar, la empatía, entendida como la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro, es decir, ser sensible a las necesidad y problemas de los demás entendiendo las circunstancias que afectan el rendimiento o comportamiento de una persona en un momento determinado. En consecuencia, la persona empática es respetuosa ante esas necesidades y requerimientos individuales o grupales, y actúa en consecuencia a esto con iniciativa y buena disposición en la realización de su labor.

En concordancia a esto, se pudo advertir también que todos los entrevistados han manifestado que ante la presencia de algún alumno con discapacidad o meramente ante la diversidad e individualidad de cada alumno, son ellos mismos y en algunos casos con apoyo de otros profesionales, los que se encargan de diseñar y planificar las estrategias, metodologías y recursos para responder a, como planteaba López Melero (1995), las necesidades educativas y sociales de todas las personas; porque también las individualidades, a mi criterio mal llamadas “diferencias”, en la actualidad pueden tener otros orígenes más allá de los motores, psíquicos o sensoriales. Hoy en día, la historia familiar, educativa y las desigualdades sociales, económicas y culturales, tienen un gran peso de cara a la diversidad (Blanco Guijarro, 2013). Siguiendo a esta autora, podemos dar cuenta de estas actuaciones pedagógicas³, por ejemplo, en el relato de una entrevistada que menciona ante la pregunta de cómo satisfacía la diversidad en el aula:

³ Rosa Blanco Guijarro (2013) refiere al término “actuaciones pedagógicas” haciendo referencia a las maneras de proceder de los docentes en el acto educativo. Su importancia se centra en identificar las necesidades de los alumnos para actuar en consecuencia de ello, ofreciendo la respuesta educativa que necesitan.

“Adecuando las actividades y la metodología. Si se conoce al alumnado es mucho más fácil”. Otra entrevistada aporta: “Fomentando el acompañamiento, fortaleciendo los potenciales de cada uno”. Resulta interesante destacar también este discurso: “De la diversidad aprendemos todos. Que haya diversidad en el aula garantiza que los aprendizajes sean sumamente enriquecedores y que los/as niños/as puedan aprender de sus pares, conozcan otras culturas, creencias, tradiciones y puedan así, seguir construyendo su subjetividad e identidad”.

A partir de estos relatos, es que se logra visibilizar otros tipos de fortalezas, que si bien están relacionadas con las anteriormente mencionadas, resultan muy significativas. Ellas son la resiliencia y a versatilidad. Una persona resiliente es capaz de convertir una adversidad en una oportunidad de crecimiento personal o en una motivación para desarrollar proyectos y la versatilidad tiene que ver con la capacidad de adaptarse a las situaciones retadoras de manera activa, las cuales con frecuencia implican cambios estructurales o funcionales. Una persona versátil se dispone a aprender y actuar cuando el entorno demanda cambios. Y si bien hay factores que apoyan u obstaculizan los procesos de cambios (Mel Ainscow, 2002), se puede observar que los entrevistados los aceptan y vivencian como situaciones de aprendizaje, transformándolos en experiencias ricas que les permitirán ampliar sus recursos y que fomentan su desarrollo profesional.

De esta forma es que se vislumbran las actuaciones de los docentes antes los cambios conceptuales, metodológicos, curriculares que se deben implementar en sus prácticas educativas cotidianas y en los establecimientos escolares.

Además, la sociabilidad la encontramos también como una fortaleza, porque implica una buena conexión y relaciones personales, y el trabajo colaborativo con otros miembros, que conlleva directamente a la toma de compromiso y responsabilidad para con su labor, teniendo la

iniciativa para cumplir con las demandas y proyectos en común y poder de esta manera resolver los acontecimientos que emerjan en el contexto en el que se encuentran inmersos. En relación a esto, y focalizando en la importancia del trabajo en equipo, infieren: “Tuve acompañamientos del equipo de conducción, con los profesionales, la familia y el acompañante de la niña”. Otra entrevistada mencionó: “Pude ver el progreso que tuvo el niño durante todo el año. El avance que tuvo al llegar a fin de año fue sumamente positivo y esto fue gracias a la acompañante terapéutica que tenía y a la docente”. Coincide pues, con Mel Ainscow (2002) cuando presenta como condición de ayuda para los docentes y escuelas que pretenden transformar su manera de trabajar, adoptando nuevas pautas, la idea de contar con el apoyo, el asesoramiento y el intercambio con otros actores involucrados y/o colegas.

Como he mencionado unas líneas más arriba, la experiencia que van adquiriendo los docentes, resultarían ser el puntapié de su desarrollo profesional en diferentes situaciones. Se ha podido analizar, que las entrevistadas, poseen cierto grado de autoconfianza, lo que en sí mismo facilita el proceso de toma de decisiones, para poder influir en la resolución de las dificultades o necesidades de manera más eficiente.

Para cerrar este capítulo de las fortalezas reconocidas, la última que se desarrollará es la autoevaluación, considerando que sin ella ninguna de las reflexiones que se realizan en cuanto a la praxis docente y sus resultados serían entendidos como un proceso de transformación de la educación y de la sociedad de cara a la inclusión de todas las personas, tengan o no alguna discapacidad.

Este concepto también está íntimamente relacionado con la capacidad de autocrítica en y a favor de reconocer los errores y aciertos; las faltas, necesidades, carencias, riquezas y competencias. En el próximo apartado en donde se mencionarán las debilidades, se podrá advertir esta fortaleza que

resulta ser una capacidad tan necesaria para el cambio de mirada y la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas flexibles e innovadoras.

**DEBILIDADES DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA
EN EL NIVEL INICIAL DEL PARTIDO DE LA MATANZA.**



Figura 2: Debilidades reconocidas a través del discurso de los docentes entrevistados.

En este apartado, se identifican las debilidades profesionales que se pudieron evidenciar a través del intercambio en las entrevistas realizadas.

En su mayoría, se relacionan con la carencia de formación profesional en temáticas vinculadas a la atención a la diversidad, a las características personales sus estudiantes y a las condiciones laborales de los docentes.

En relación a esto, se advierte que en la totalidad de entrevistas realizadas, las docentes acuerdan que la falta de capacitación y formación inicial. Una de ellas lo expresa de la siguiente manera: “La formación es muy básica, y no brindan las herramientas necesarias para enfrentar las problemáticas diarias que se viven en las aulas en la actualidad”.

Resulta similar a los análisis obtenidos en las investigaciones citadas en los antecedentes de este trabajo, en los que se advierte esta misma cuestión: que los docentes egresan con debilidades y vacíos en las estrategias didácticas y de trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales.

Como se habló en el apartado anterior, Mel Ainscow (2002) plantea la problemática de los cambios y de las propuestas que se deberían considerar ante el encuentro y llegada de éstos. Este autor sugiere reconceptualizar las necesidades de los alumnos en función de sus individualidades, y sostiene que el docente teniendo en cuenta aquello, definirá objetivamente qué estrategias, contenidos y metodologías aplicar. Toda esta cuestión resulta muy dinámica en tanto y en cuanto se tenga una buena base de formación profesional, lo que no estaría siendo efectivo según las narraciones de las personas entrevistadas para esta investigación.

Sucede que luego de examinar el Plan de Estudios de formación superior para el Profesorado de Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires, se ha encontrado una mínima cantidad de asignaturas en las que en su programa o proyecto de cátedra se aborden los temas relacionados con la inclusión, la atención a la diversidad y se brinden experiencias y prácticas en el campo laboral. Se destaca, además, que por propia experiencia he observado en diversas instituciones y niveles educativos, un incremento en la matrícula de niños con discapacidad o diferentes situaciones por las que necesitan una mirada del docente particular e individualizada. Por esto, es que me resulta fundamental la idea de que la formación inicial debería focalizar aún

más la atención en estas cuestiones. Ante esto, una docente confirma: “Considero haber tenido una buena formación docente, pero no en cuanto a lo que vivimos actualmente de aislamiento social (pandemia) como también fue escasa la información sobre inclusión”.

En línea con este planteo, se analizaron las competencias que se pretenden propiciar en el profesorado, las que según las entrevistadas, no se estarían considerando si se pensara con qué y para qué universo de alumnos se forman a los docentes hoy; así como también, si contemplan la diversidad que se presenta en las aulas cada vez más notoria en la actualidad.

Éstas están vinculadas a la falta de habilidades para ejecutar una tarea. Esta ausencia de habilidad puede estar dada por falta de aptitudes, como por ejemplo, podría ser no tener la capacidad o el conocimiento para flexibilizar el curriculum, reorientar y cambiar estrategias para llegar a todo el alumnado. La falta de experiencia podría ser otra fuente por la que los docentes no podrían desarrollar practicas efectivas ante los procesos de inclusión o la diversidad con la que muy a menudo se encuentran. La utilización de diferentes recursos, la adecuación de los tiempos, y otras herramientas que permitan poner en manifiesto que lo importante sea el aprendizaje y el bienestar emocional del alumno, podrían darse desde el lugar de la experiencia si se brindaran espacios de prácticas, o por ejemplo, análisis de historias de vida reales en las que se puedan vivenciar e inferir sobre las actuaciones de los docentes, sirviendo como espacios de reflexión e intercambio profesional.

Frente a estos obstáculos, una de las entrevistadas enuncia: “En mi experiencia en diferentes casos adapté las actividades propuestas a las diferentes necesidades de cada alumno/a, pero por ejemplo tuve un caso severo de autismo y se me hizo difícil adaptar las actividades”. Otra docente manifiesta: “A los docentes nos faltan muchas herramientas, que no son brindadas en los profesorados, y se torna todo un poco complicado”.

Uno de los estudios evocados en el estado del arte, también coincide en que el desarrollo de las competencias es fundamental en la formación, y que se debe poner gran énfasis en la estructuración del proceso formativo y la capacitación constante de sus estudiantes y egresados. En consonancia, otro concluye en que la formación del docente queda descontextualizada en cuanto a la diversidad cultural, social y humana en las escuelas, así como también demuestra la carencia de herramientas para atender satisfactoriamente las necesidades y características de cada estudiante.

El impacto, tanto de las fortalezas como de las debilidades, principalmente se va a percibir dentro de las aulas, pero también va a repercutir en cada docente de manera individual porque si bien el obstáculo más relevante es la formación inicial, y es la base con la que comienzan a ejercer la docencia, se ha podido visibilizar que son más grandes las ventajas con las que cuentan, relacionadas con sus fortalezas que a su vez se entrelazan con un enfoque humanístico en el que predomina el respeto hacia todas las personas, por sobre todas las concepciones que se tengan, fomentando su capacidad de adaptarse a situaciones desafiantes, nuevas, complejas; para dar respuesta a su deber y a su vocación a través del impulso y esfuerzo que realizan para capacitarse y aprender en beneficio de una educación para todos en la que prevalezca la unión, la empatía y la equidad, brindando a cada ser lo que necesita para una vida próspera.

CONCLUSIONES

En base al análisis de los datos, y en relación con los distintos objetivos específicos de la investigación, deben ser destacadas las siguientes conclusiones:

Sobre la forma de trabajo de los docentes e instituciones de nivel inicial, y al reconocimiento de las fortalezas y debilidades que traen consigo, en primer lugar, se puede deducir que se encuentran un mayor número de fortalezas ante que de debilidades. Éstas últimas se identifican en el ámbito de la formación superior, precisamente se identifica la falta de espacios curriculares y experiencias directas que propicien un encuentro más cercano con la realidad áulica. Por otro lado, las fortalezas se relacionan directamente con competencias y actitudes, tanto individuales como colectivas, como la empatía, el compromiso y responsabilidad de lograr practicas educativas que lleguen y abarquen a la totalidad de los alumnos con o sin discapacidad.

Respecto a las amenazas, entendidas como los factores externos que obstaculizan el logro de procesos inclusivos eficaces, se puede detectar que básicamente están relacionadas con las debilidades que tienen injerencia en las actuaciones pedagógicas que llevaran a cabo los docentes en el ejercicio de su profesión. Esto quiere decir que la falta de competencias y habilidades que no les brinda el profesorado se verán reflejadas a diario en las aulas. De todos modos, las fortalezas señaladas en el párrafo anterior, muestran el compromiso por aprender con y para los otros, ven la inclusión como una oportunidad de aprendizaje, por lo que siempre que existan estas cualidades, las amenazas podrían ser transitorias.

En referencia a las palabras de las docentes entrevistadas, si en su mayoría han estado de acuerdo con que la mayor debilidad esta en la formación, generando sentimientos de no sentirse preparados para enseñar en un ambiente inclusivo y de preocupación al enfrentarse a practicas inclusivas que satisfagan las necesidades de los alumnos, me parece interesante y fundamental que

se generen nuevas líneas de investigación e interrogantes acerca de esta temática, que consideren qué medidas, reformas, o cambios se podrían realizar, con el objetivo de proponer mejoras tanto curriculares como organizativas, entre otras, que permitan que los profesionales puedan alcanzar las respuestas necesarias para enfrentar las diferentes situaciones didácticas e institucionales que se presentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta, Alicia y Arráz, Thaiz (2014). *Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora*. Revista de Investigación, 38 (83), 135-154. [Fecha de Consulta 19 de septiembre de 2020]. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376140398008>
- Aimaretti, A. Edit, S. (2016), *Formación de docentes para los niveles inicial y primario*”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VII, núm. 19, pp. 181-193, <https://ries.universia.net/article/view/1117/formacion-docentes-niveles-inicial-primario> [consulta: 18 de septiembre de 2020].
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3° edición revisada del Índice para la inclusión.
- Casal, V. Rosella, L. (2014) (*Tematizar la inclusión educativa desde la formación inicial de educadores y durante la práctica docente. Eje 2: derecho a la educación, proyecto de extensión y de investigación. Simposio Internacional del Observatorio de discapacidad Universidad de Quilmes*). https://www.academia.edu/8157595/TEMATIZAR_LA_INCLUSION_EDUCATIVA_DES_DE_LA_FORMACION_INICIAL_DE_EDUCADORES_Y_DURANTE_LA_PR%C3%81CTICA_DOCENTE
- Casal, V. s.f. *Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

[https://www.academia.edu/7426147/CONFIGURACIONES DE APOYO para la inclusi%C3%B3n educativa y SISTEMAS DE ACTIVIDAD Avances de un estudio en el nivel inicial](https://www.academia.edu/7426147/CONFIGURACIONES_DE_APOYO_para_la_inclusi%C3%B3n_educativa_y_SISTEMAS_DE_ACTIVIDAD_Avances_de_un_estudio_en_el_nivel_inicial)

Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Normas APA, séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.

<https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>

Instituto Superior Pablo Antonio Pizzurno. *Profesorado de Educación Inicial*.

<https://sites.google.com/view/pizzurnodigital/nivel-superior/educaci%C3%B3n-inicial?authuser=0>. Consulta: 8 de mayo de 2021.

Ley Nacional de Educación N° 26206. (2006). Congreso de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

López Melero, M. (2000). *Curso de Integración Escolar y Social de personas con necesidades educativas específicas*. España: Universidad de Málaga.

Michel Foucault (1975). *Los anormales*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 352 p.

Resolución N° 1664/17-E. (2017). EDUCACIÓN INCLUSIVA DE NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES, JÓVENES Y JÓVENES-ADULTOS CON DISCAPACIDAD EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Dirección General de Cultura y Educación, República Argentina.

Talou, Carmen, Borzi, Sonia Lilián, Sánchez Vázquez, María José, Escobar, Silvana María, Gómez, María Florencia y Hernández Salazar, Vanesa (2010). *El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en

Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires.

Guía de preguntas para las entrevistas a realizar a las docentes.

- a. Escuela
- b. Barrio donde se encuentra la escuela
- c. Años de experiencia docente
- d. Si tuviera que decirme en pocas palabras qué es la inclusión educativa ¿Qué diría?
- e. Si Ud. la conoce: ¿Qué aspectos de la normativa nacional sobre inclusión le resultan significativas?
- f. ¿Cuál es su experiencia profesional en inclusión escolar? ¿Cómo fue esa experiencia y por quienes estuvo acompañada?
- g. ¿De qué manera satisface la diversidad presentada en el aula?
- h. ¿Cree que la formación recibida en el profesorado da respuesta a las demandas que se presentan en las instituciones en la actualidad?

2. Matriz de análisis de datos obtenidos

<u>CATEGORÍA</u>	<u>DATO</u>	<u>INTERPRETACIÓN</u>
<p>CONOCIMIENTO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA y su normativa</p>	<p>ENTREVISTADO A:</p> <p>La inclusión educativa es poder brindar la misma oportunidad de aprendizajes a todos los niños y niñas. Todos los niños y niñas tienen el mismo derecho y nosotros somos los principales actores en hacer que ellos gocen del mismo</p>	<p>Las cinco personas entrevistadas tienen nociones sobre la inclusión educativa. En todos los casos, por experiencias propias en su labor docente. Coinciden en el derecho a la educación sobre la base de la equidad, considerando que cada individuo es único y diferente y que deben proporcionar los recursos y herramientas necesarias para que todos aprendan en igualdad de condiciones según sus necesidades.</p>
	<p>ENTREVISTADO B:</p> <p>Puedo definir como inclusión educativa a una educación que llegue no de la misma "manera" o "forma" para todos/as, sino buscando diferentes variables y recursos para que todos/as los/as niños/as puedan aprender, teniendo en cuenta que cada uno tiene condiciones, contextos, subjetividades, identidades, culturas, etc. La inclusión educativa, sería entonces, buscar la manera de</p>	<p>En cuanto a la normativa, tres entrevistados refieren al derecho a la educación e igualdad de oportunidades; y dos mencionan no conocerla.</p>

	<p>no dejar a nadie sin el Derecho a educarse.</p>	
	<p>ENTREVISTADO C:</p> <p>La inclusión educativa hace referencia a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.</p> <p>La normativa propicia condiciones para la inclusión escolar, para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.</p>	
	<p>ENTREVISTADO D:</p> <p>La inclusión se da como un proceso que defiende la necesidad de cambios sociales a nivel educativo, y que busca que todos los niños y niñas se sientan incluidos, integrados en las mismas condiciones.</p> <p>La normativa lucha contra la desigualdad y la discriminación en los ámbitos educativos.</p>	
	<p>ENTREVISTADO E:</p> <p>Yo creo que cuando hablamos de inclusión debemos pensar en la diversidad de personas, ya que todos/as son individuos</p>	

	<p>únicos y diferentes y no solo pensar en inclusión cuando de presentar alguna discapacidad o diagnóstico. En cuanto a la normativa, afirma: No la conozco.</p>	
<p>ACTUACIONES PEDAGÓGICAS</p>	<p>ENTREVISTADO A:</p> <p>Tuve acompañamientos del equipo de conducción, con los profesionales, la familia y el acompañante de la niña con TDAH y TEA.</p> <p>Fomentando el acompañamiento, fortaleciendo los potenciales de cada uno.</p>	<p>Respecto a esta categoría, tres entrevistados mencionan los términos “adecuar” o “modificar” en relación a las actividades áulicas. Los otros dos, hacen referencia a “acompañar e incluir” en las actividades ya propuestas.</p>
	<p>ENTREVISTADO B:</p> <p>Siempre se lo incluyó en todas las actividades y nunca se lo subestimó o limitó.</p> <p>Experiencia fue muy gratificante, ya que pude ver el progreso que tuvo el niño durante todo el año.</p>	
	<p>ENTREVISTADO C:</p> <p>La experiencia fue muy buena. Siempre acompañada de pares y/o equipo directivo. Y en el caso de alguna integración,</p>	

	<p>acompañada por la maestra integradora, o el equipo de orientación (EOE). Adecuando las actividades y la metodología.</p>	
	<p>ENTREVISTADO D: Actualmente tengo un alumno con diagnóstico de Autismo, es una experiencia única y maravillosa en donde aprendo mucho. Cuento con el apoyo de la directora como así también con su integradora para pensar las actividades que necesitan alguna modificación.</p>	
	<p>ENTREVISTADO E: En mi experiencia en diferentes casos adapté las actividades propuestas a las diferentes necesidades de cada alumno/a, pero por ejemplo tuve un caso severo de autismo y se me hizo difícil adaptar las actividades.</p>	
<p>FORMACIÓN RECIBIDA SUFICIENTE</p>	<p>ENTREVISTADO A: No, no fue para nada suficiente.</p>	<p>En su totalidad, acuerdan que la formación recibida en el profesorado de nivel terciario no fue suficiente para adquirir los</p>

	<p>ENTREVISTADO B: No, absolutamente no.</p>	<p>conocimientos necesarios para trabajar en el campo laboral.</p>
	<p>ENTREVISTADO C: A los docentes nos faltan muchas herramientas, que no son brindadas en los profesorados de formación docente, y se torna todo un poco complicado.</p>	
	<p>ENTREVISTADO D: Fue escasa la información sobre inclusión.</p>	
	<p>ENTREVISTADO E: No, no fue suficiente la formación que recibí en el profesorado.</p>	
<p>DEBILIDADES O CARENCIAS</p>	<p>ENTREVISTADO A: Creo que lo que más me falta es capacitarme en lo que no vimos en el profesorado.</p>	<p>Todas acuerdan que es la falta de capacitación y formación inicial. También coinciden que se aprende con la experiencia y el apoyo de otras personas.</p>
	<p>ENTREVISTADO B: No poder resolver las situaciones que suceden a diario porque hay muchas cuestiones que no se enseñan</p>	

	<p>y se aprenden con la experiencia.</p>	
	<p>ENTREVISTADO C: La formación es muy básica, y no brindan las herramientas necesarias para enfrentar las problemáticas diarias que se viven en las aulas en la actualidad.</p>	
	<p>ENTREVISTADO D: Cuando yo me recibí no había materias relacionadas con la inclusión, de hecho, no era un tema tan visible como ahora. La experiencia te va dando algunas herramientas, y el acompañamiento de los directivos y las familias.</p>	
	<p>ENTREVISTADO E: A veces es difícil pensar y adecuar las actividades pensando en las individualidades de cada alumno o del que lo necesite. Siempre me tuve que apoyar en otro para que me guie y oriente en lo que no se resolver.</p>	