



UAI

**Universidad
Abierta
Interamericana**

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo final de carrera

Formación docente continua e inclusión educativa

ALUMNA: Mendizabal, Josefina.

TÍTULO A OBTENER:

- Licenciatura en Psicopedagogía.
- Profesorado en Psicopedagogía.

CARRERA: Lic. Y Prof. en Psicopedagogía.

FECHA: Octubre, 2019.

AGRADECIMIENTOS

A Cecilia Mazzoni, mi profesora y pilar esencial para llevar a cabo este trabajo, por su constante atención, apoyo y contención frente a diferentes situaciones, por brindarme siempre sus enormes conocimientos, experiencias y sobre todo por su predisposición para sus alumnos.

A mi familia, por haberme enseñado la importancia del esfuerzo y de la constancia para lograr mis sueños y por brindarme siempre sus palabras de aliento, fundamentales para poder recorrer este hermoso camino universitario.

A mis amigos incondicionales, por su aliento y ayuda incondicional.

A mis compañeras de curso y amigas, por su compañerismo, por suplirme y ayudarme durante todos estos años compartidos.

¡Muchas gracias!

RESUMEN

El presente trabajo asume como tema principal la importancia de la formación docente en el desarrollo de una educación inclusiva. El mismo se lleva a cabo con el propósito de indagar la relación que existe entre la formación docente y la inclusión de los estudiantes en el aula común. Éste trabajo de investigación se llevó a cabo bajo la modalidad de enfoque dominante, diseño cualitativo, cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y correlacional. Los participantes fueron el equipo directivo, docente y alumnos del Primer Ciclo de una escuela primaria de la ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba. Cabe destacar que la selección fue no probabilística, intencional. Se seleccionaron como participantes seis docentes de grado, la directora, dos vicedirectoras y los alumnos del primer ciclo, es decir todos los actores institucionales implicados en los procesos de inclusión. En referencia al trabajo de campo, se desarrolló a través de la realización de cuestionarios y observaciones. Los cuestionarios de tipo autoadministrables consistían de trece preguntas y once para el equipo directivo. Asimismo, se realizaron seis observaciones directas del desarrollo de las clases en el primer ciclo de ambos turnos. Para dicha observación se utilizó una guía construida especialmente para esta investigación. A partir de la realización del trabajo de campo y de la triangulación de toda la información obtenida se evidenció una falta de capacitación y formación por parte de la mayoría de los actores institucionales para poder atender las diversas necesidades de cada uno de sus alumnos y favorecer así la construcción singular de aprendizajes de los estudiantes. Para finalizar es prioritario implementar planes de capacitación continua destinados a todo el personal docente de la institución para brindar los conocimientos necesarios que les permita enfrentar los desafíos de la inclusión.

PALABRAS CLAVES

Formación docente – Inclusión Educativa – Docentes - Alumnos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
ESTADO DEL ARTE.....	7
PARTE TEÓRICA.....	11
1. <i>Capítulo 1: Formación docente</i>	11
1.1 ¿Qué es la formación docente?	11
1.2 El rol del docente actual	13
1.3 La planificación y las estrategias de enseñanza en el aula	15
1.4 Formas de evaluar	18
2. <i>Capítulo 2: Inclusión educativa</i>	21
2.1 Haciendo un poco de historia	21
2.2 Inclusión educativa.....	24
2.3 Barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación.....	26
PARTE EMPÍRICA.....	32
3. <i>Capítulo 3: Metodología</i>	32
3.1 Tema	32
3.2 Problema	32
3.3 Objetivo general	32
3.4 Objetivos específicos.....	32
3.5 Diseño	33
3.6 Participantes	33
3.7 Instrumentos	35
3.8 Procedimiento de recolección de datos.....	36
3.9 Análisis de datos.....	36
4. <i>Capítulo 4: Resultados</i>	38
4.1 Cuestionarios	38
4.2 Observaciones	45
4.3 Relación entre los resultados de los cuestionarios y las observaciones	49
CONCLUSIONES	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	61
<i>Anexo 1: Modelo de autorización de los directivos responsables de la institución</i>	61
<i>Anexo 2: Modelo de consentimiento informado de participación.</i>	62
<i>Anexo 3: Modelo de cuestionario para equipo directivo</i>	63

<i>Anexo 4: Modelo de cuestionario para docentes.....</i>	<i>66</i>
<i>Anexo 5: Guía de observación del desempeño docente</i>	<i>70</i>

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge a partir de la necesidad de indagar la importancia de la formación de los docentes en relación con los procesos de inclusión educativa. Su propósito principal es investigar sobre la relación de la formación docente con los procesos inclusivos y las intervenciones para favorecer el desarrollo de los mismos. Asimismo, se propone conocer el plan de monitoreo y seguimiento que se realiza de los procesos de inclusión al interior de la institución educativa.

El presente trabajo de investigación nació con la intención de pensar la formación docente como un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. Por consiguiente, al referirnos a la formación docente incluimos tanto a educadores de aula como directores, entendiendo así la importancia de desarrollar entre ellos un trabajo articulado como equipo escolar, también de la relevancia de su desarrollo profesional y de la gestión escolar. Consecuentemente, abordamos esta cuestión dentro del concepto de aprendizaje permanente, en otras palabras, entendiendo que los saberes y competencias de éstos son resultado no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo de su vida dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia.

Por lo tanto, es importante que los educadores se actualicen constantemente para poder obtener herramientas, recursos y técnicas que les permitan propiciar en los estudiantes el desarrollo de un mejor aprendizaje y así poder abordar las diversas problemáticas que se presentan en el aula diariamente. Es decir, les posibilitará atender a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, ya que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni a un tiempo semejante.

En función de esto, en la sociedad actual el nuevo rol del docente exige grandes cambios en la planificación, gestión de clase y evaluación de las propias prácticas. Por ello, resulta fundamental resignificar el rol del docente para comprender que su función guiará al alumno a construir su propio aprendizaje, enseñándole a aprender a aprender con el propósito de transformarlo en un estudiante autónomo.

En éste sentido, ésta propuesta de investigación está orientada a identificar la importancia de la formación docente en una escuela primaria de una pequeña ciudad de la

provincia de Córdoba para el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad en la institución educativa. Es por ello que se considera fundamental conocer el tipo de formación y capacitación de los docentes de la institución educativa en la que se lleva a cabo el proceso de investigación. Del mismo modo, indagar sobre la forma en que los docentes implementan los procesos inclusivos institucionales e investigar sobre la clase de adecuaciones e intervenciones que realizan en el desarrollo de dichos procesos y cómo evalúa las mismas.

En cuanto a la estructuración del trabajo de investigación, en primer lugar se dispone de una serie de antecedentes históricos sobre la importancia de la formación docente y los procesos de inclusión que se han dado en diversos países y en momentos diferentes.

Seguidamente, se divide el trabajo en dos grandes partes. Por un lado, la parte teórica, que se divide en dos capítulos. El primero se centra en conceptualizar la formación docente y continua, asimismo la importancia del rol docente, además de conceptualizar las diferentes estrategias y formas de evaluar de los actores institucionales. En lo que refiere al segundo capítulo se hace mención a la inclusión educativa y a un recorrido histórico de la misma, al mismo tiempo a su valor para poder responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes. No obstante, se presentan las múltiples barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación que se visualizan en el contexto y escenario actual.

La segunda parte de esta investigación corresponde a la parte empírica en la cual se presentan dos capítulos, el primero refiere a la metodología, el cual explica las características que adopta esta investigación, es decir, se explicita el diseño, los instrumentos y procedimiento de recolección de datos, participantes y, por último, el análisis de datos y, el otro, fundamental, contiene todos los resultados arribados.

Al finalizar el presente trabajo de investigación, tras el análisis realizado a partir de la triangulación de toda la información recabada durante su desarrollo, se explicitan las conclusiones a las que se arribaron al consumir el mismo.

ESTADO DEL ARTE

A continuación, en los siguientes párrafos, se presentan las investigaciones más relevantes que han dado lugar dentro de esta investigación, dónde se expresan los objetivos y se reseñan los aspectos más importantes dentro de las mismas.

Para ello, se dividieron en dos grupos atendiendo a diferentes características. El primero, se centró en los conocimientos, actitudes, opiniones y posturas que poseían los docentes en cuanto a la inclusión educativa.

En referencia a la primera investigación su objetivo residió en conocer tanto las actitudes de los maestros de primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas como sus opiniones respecto a las actitudes de los agentes implicados. Globalmente, los resultados que arrojó fueron que si bien los docentes están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria, también se evidenció mucha falta de información y formación en los educadores. Asimismo, la integración no alcanza los resultados esperados (Álvarez, Castro, Campo & Martino, 2005).

Con respecto al segundo trabajo tuvo por objetivo analizar las percepciones de los profesionales de la educación de dos centros de Educación Secundaria. Para concluir se destacó la importancia de las competencias estratégicas en combinación con la innovación y la creatividad. Además se demandó un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión (Batanero, 2013).

El tercer estudio tuvo como finalidad mejorar los centros docentes aumentando la participación del alumnado. En conclusión, se arribó a que éstas permiten enriquecer y plantear nuevos retos a las prácticas docentes e investigaciones inclusivas. Además plantean no sólo cómo mejorar los procesos educativos sino también el papel de la investigación en el acompañamiento de estas necesarias transformaciones (Rada & Hoyos, 2011).

En cuanto a la cuarta investigación su objetivo fue identificar los factores que actúan como facilitadores o como barreras para el aprendizaje y el progreso curricular de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en la educación regular. Se llegó a la conclusión de que priman las conceptualizaciones y prácticas pedagógicas del modelo médico tradicionalista ya que los docentes no poseen los recursos materiales

suficientes y se evidencia poca participación de la comunidad. Por lo tanto, se consideró necesario reorientar la formación inicial del docente y el desarrollo profesional de los profesores (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2007).

Otra investigación tuvo como propósito argumentar la significación y el lugar que ocupaba el desempeño docente como factor directamente asociado a la calidad educativa. En definitiva, se demostró que el desempeño docente es un factor clave para una educación de calidad y además es importante que los docentes asuman su responsabilidad como tales (Hervis, 2018).

Por otra parte, en el estudio realizado por Pegalajar Palomino (2003) se procuró analizar la formación y el desarrollo profesional del docente en centros específicos de Educación Especial de Andalucía. Los resultados obtenidos demostraron la insatisfacción de los docentes en cuanto a la formación inicial recibida y se comprobó además, cómo las actividades de formación permanente contribuyeron al perfeccionamiento de la enseñanza y al desarrollo profesional del docente durante su fase de actividad laboral.

Asimismo, otra investigación que tuvo como finalidad realizar una revisión acerca de la investigación en argumentación en ciencias, concluyó que la inclusión de contenidos argumentativos contribuiría al mejoramiento de la calidad de la formación de profesores de ciencia (Archila, 2012).

En cuanto al trabajo realizado por Arteaga & García (2008) se procuró justificar la necesidad y presentar las características básicas de un programa de formación adaptativa dirigido a profesores de matemáticas durante un curso escolar. En definitiva, los resultados arrojaron que una educación de calidad pasa por atender eficazmente la diversidad de las aulas y para ello la formación de un equipo docente consciente, comprometido y reflexivo puede ser el artífice de la mejora de los resultados educativos.

Por otra parte, se pudo identificar un segundo grupo que refiere a la poca capacitación sobre diversidad e inclusión educativa que hay en los profesores y sobre la importancia que ésta se pueda incorporar en los programas de estudio.

Ahora bien, la investigación realizada por Tenorio (2011) tuvo por objetivo resaltar la importancia de obtener un buen profesor para un aprendizaje de calidad y que sea capaz de dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado. Consecuentemente, los

resultados mostraron que los alumnos del profesorado no tienen incorporadas actividades orientadas al trabajo pedagógico y que por lo tanto, sería necesario incluir en sus programas de estudio conocimientos y estrategias para educar en la diversidad.

Por otra parte, una segunda investigación tuvo como finalidad sintetizar los fundamentos de la formación del profesorado para la educación inclusiva, caracterizada como una capacitación para un nuevo rol, es decir para poder colaborar con otros en el propio desarrollo profesional y en la mejora escolar. Así pues, su conclusión fue que es necesaria la formación del profesorado para poder trabajar colaborativamente en la mejora de los centros educativos para que éstos sean capaces de propiciar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado (Durán Gisbert & Giné Giné, 2017).

Una tercera investigación tuvo como objetivo poder visualizar la importancia del fortalecimiento de la formación docente como el desarrollo profesional, al finalizar la misma se llegó a la conclusión de que los docentes influyen en el aprendizaje de sus alumnos, en consecuencia se necesitan buenas políticas para que la formación inicial de éstos profesores les aseguren la adquisición de fundamentales competencias para llevar a cabo su labor (Vaillant, 2007).

Por otro lado, Romera-Iruela (2011) realizó una investigación destinada a identificar la trayectoria de la investigación-acción en la formación del profesorado, a través de los artículos publicados en las revistas españolas de educación. Los resultados dieron a conocer la productividad de esta línea de investigación durante todo su desarrollo, aportando una base de datos con todos los artículos publicados.

En lo que respecta a la última investigación, tuvo como objetivo la preparación de los futuros maestros para la atención a la diversidad desde un proceso de investigación en la acción. En definitiva, la evaluación reflejó una comprensión de la atención a la diversidad como la respuesta dirigida a todos los alumnos desde una perspectiva que combina aspectos técnicos y personales (Vigo Arrazola; Soriano Bozalongo & Julve Moreno, 2010).

Consecuentemente, se pudo observar que en las investigaciones descriptas no hay compromiso con las políticas de inclusión ya que no se evidencia que los educadores poseen técnicas estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo de todos los alumnos de las instituciones educativas. Además, se reclama una formación docente que

permita realizar un diseño y desarrollo curricular para llevar a cabo procesos exitosos de inclusión educativa. Es decir, una formación que permita atender a la diversidad en el nuevo contexto y escenario actual.

En referencia a lo expuesto anteriormente, el tópico de ésta investigación surge a partir de una necesidad de indagar la relación que existe entre la formación docente y el desarrollo de procesos inclusivos de calidad de todos los alumnos. La originalidad de ésta propuesta reside en poner en evidencia la importancia del trabajo en equipo para producir conocimientos situados que permitan diseñar y desarrollar procesos inclusivos de calidad.

PARTE TEÓRICA

1. *Capítulo 1: Formación docente.*

1.1 ¿Qué es la formación docente?

Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en la Ley de Educación Nacional 26.206, la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para una formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de los/as alumnos/as (p. 17).

Por lo que se refiere a la formación docente, tiene como principales funciones la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico al interior de las instituciones educativas, asimismo la investigación educativa.

En lo que describe a los objetivos establecidos por la política nacional con respecto a la misma se pueden mencionar los siguientes:

- Desarrollar capacidades y conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.
- Ofrecer variedad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial para fortalecer el desarrollo profesional de todos los docentes de los diferentes niveles y modalidades.
- Planificar y desarrollar un sistema de formación docente inicial continua y sistemática.
- Incentivar en forma continua la investigación e innovación educativa en relación con las tareas de enseñanza, experimentación y sistematización de propuestas que aporten a reflexionar sobre las prácticas diarias para resignificar las mismas.

A partir de lo expuesto en la ley Nacional de Educación mencionada, la formación docente se estructura en dos ciclos. Una formación básica común que incluye los fundamentos de la profesión docente, asimismo el conocimiento y la

reflexión de la realidad educativa y una formación docente especializada para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad educativa.

Consecuentemente el nuevo rol docente exige una formación docente continua que posibilite una construcción colectiva; que incluya el aporte de todos los actores de la institución educativa; de una oferta educativa situada que responda a una demanda educativa contextualizada y a la política socio-educativa actual.

En otras palabras, nuestra sociedad se caracteriza por sufrir cambios continuos que impactan fuertemente en la educación, ya que todo lo que sucede en la sociedad entra en la escuela. Hay que destacar que la innovación educativa juega un papel muy importante en las concepciones y creencias de los docentes ya que inciden notablemente en las prácticas que llevan a cabo en las aulas escolares.

Como se ha dicho el docente es quién ayuda a todos los estudiantes a aprender en una sociedad de transformaciones continuas que le demanda el diseño de tareas para favorecer el desarrollo de capacidades conceptuales y personales. Asimismo, propiciar en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico que puedan transferir a las diversas situaciones de la vida personal y profesional.

Consecuentemente, para que ello suceda los docentes necesitan adquirir nuevas competencias y habilidades, es decir conocer nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizajes cómo las nuevas herramientas digitales e incluirlas en las prácticas escolares diarias para que todos los alumnos se desarrollen en forma integral y puedan participar como ciudadanos activos en la sociedad de la que forman parte. Hay que destacar la importancia de uno de los principales objetivos que se persiguen es alcanzar la construcción de proyectos comunes entre todos los profesionales de la educación para favorecer así la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes (Martinez, Lozado, Cabezas& Roldán Soler, 2018).

A continuación se mencionan algunas modalidades de formación continua de las que disponen los docentes para llevar a cabo:

- Seminarios: es una modalidad formativa que conjuga y facilita en intercambio de experiencias y el análisis de la práctica y la formación específica.
- Cursos en la Universidad sobre una determinada área de conocimiento y con el acompañamiento de un magister, licenciado o especialista, ya sea en forma presencial o virtual.
- Formación online: aprender de ésta manera constituye una opción muy significativa, ya que permite organizar horarios y tiempos de estudio y de trabajo.

Consecuentemente, es muy importante un docente que pueda comprometerse en un proceso permanente de actualización y perfeccionamiento, actualmente no es suficiente obtener un título de maestra, se requiere una actitud de lectura sostenida, de asistencia a diversos cursos para reflexionar en forma teórica y práctica sobre la planificación, la gestión de aula y la evaluación. Asimismo, participar de otras actividades de desarrollo personal que la enriquezcan.

Para finalizar, un buen docente requiere alcanzar una formación integral para mejorar la enseñanza y potenciar el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos. Es decir, estudiantes que alcancen aprendizajes significativos y que les viabilice su desarrollo integral, para acceder así a todas las posibilidades que le brinda el mundo actual en términos de conocimientos y experiencias, que les permita desarrollarse como buenas personas y ciudadanos capaces de construir en el futuro un mundo mejor (Reveco Vergara, 2015).

1.2 El rol del docente actual

Una estrategia relevante que el docente necesita utilizar en la gestión de clase para desarrollar estudiantes con pensamiento autónomo constituye la ayuda entre pares. Asimismo, es importante presentar situaciones problemáticas relacionadas con la vida diaria que le permitan transferir los aprendizajes adquiridos y le brinden oportunidad de aprender a escucharse, a hablar y respetarse, es decir a aprender a vivir juntos de manera constructiva respetando límites y reglas claras.

Es importante trabajar para que los alumnos comprendan que todos somos diferentes, aprender a valorar las potencialidades de todos entendiendo que lo que nos diferencia nos enriquece. Por consiguiente, se considera el papel del docente al interior de la sociedad como agente transformador para que ello suceda (Nieva, 2016).

En la sociedad actual, el nuevo rol del docente exige grandes cambios en la planificación, gestión de aula y evaluación de las propias prácticas, su praxis debe ser dinámica, participativa y coherente con las demandas sociales y responder al contexto sociocultural situado del que forma parte.

El docente interviene durante todo el proceso educativo a través de una relación dialéctica con los estudiantes en la que ambos actores se retroalimentan mutuamente durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje (Centros NRed, 2017).

En este proceso el sujeto en su interrelación con los otros, intercambia saberes, experiencias y vivencias afectivas; aprende y se reconstruye a sí mismo en función del sentido que adquiere la educación como desarrolladora de sí en el marco de un contexto social específico.

Sin embargo, en la actualidad nos encontramos con docentes cumpliendo un rol que dista mucho del que le demanda la sociedad actual. Es decir, ya no necesitamos un maestro poseedor de un conocimiento que el alumno recibe con una actitud pasiva. Por ello, resulta fundamental resignificar el rol del docente para comprender que su función guiará al alumno a construir su propio aprendizaje, enseñándole a aprender a aprender con el propósito de transformarlo en un estudiante autónomo, que pueda valerse por sí mismo para seguir aprendiendo durante toda su vida en el marco de una convivencia pacífica, mediante la aceptación de normas, las que deben ser establecidas por consenso para sentirse parte (Pavié, 2011).

Hoy los docentes tienen el compromiso de educar fundamentalmente para la vida con el propósito de formar ciudadanos respetuosos, solidarios y con espíritu crítico. Formar un ciudadano que sea capaz de argumentar desde el diálogo y desde la comprensión de las ideas ajenas, para lo cual el maestro debe trabajar y constituirse en su ejemplo.

Consecuentemente, hoy se exige un docente como un profesional colectivo que asuma un compromiso con el proceso singular de adquisición de conocimiento de cada alumno como ser individual y del grupo en su conjunto, atendiendo a las características propias y los intereses de los estudiantes para motivarlos y contenerlos en el desarrollo de su ardua y apasionada tarea de enseñar (Fingermann, 2010).

Es importante mencionar algunas de las funciones del docente actual como guiar o mediar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, promover ejercicios prácticos que permitan a los alumnos aplicar lo aprendido. Para ello, lo más apropiado es plantear problemas o situaciones reales que obliguen a los alumnos a buscar, seleccionar y procesar la información adecuada, utilizando variadas estrategias de enseñanza para potenciar los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes.

Asimismo, aportar ayuda pedagógica a los estudiantes ofreciéndoles los métodos y recursos necesarios para dar respuesta a sus intereses, motivaciones y capacidades, creando un ambiente agradable de trabajo en el que tenga lugar la espontaneidad de los alumnos y se despierte su interés por aprender.

Para concluir: “el nuevo papel del docente no se focaliza en “enseñar” conocimientos, sino en ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento, con una nueva filosofía que podríamos llamar: “Aprender a aprender”” (Centros Red, 2017).

1.3 La planificación y las estrategias de enseñanza en el aula

La planificación escolar es una tarea constante de los docentes, es un intento de racionalizar la práctica pedagógica, es decir pensar la acción antes de ejecutarla. Además refleja el pensamiento preactivo del profesor para diseñar y prever la actividad académica.

La planificación permitirá anticipar lo que va a suceder en el transcurso de la clase, es decir cuando un docente diseña una clase necesita reflexionar y tomar decisiones sobre los componentes que le permitirán desarrollar su propuesta, atendiendo propósitos, objetivos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, metodología refiriéndose a las estrategias y

actividades y recursos que necesitará para llevar adelante la gestión de clase (Ministerio de Educación de Buenos Aires).

Es importante comprender la relación entre la planificación y la acción, la importancia de que los docentes puedan tomarse tiempo para pensar en cómo enseñar, en escribir las consignas de trabajo y organizar los recursos, los modos de agrupamiento, el tiempo que le dedicará a cada uno de los trabajos propuestos y a la evaluación es fundamental.

Como lo señala Anijovich y Gonzalez (2016), todos los componentes de la programación deben ser coherentes entre sí y válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo de alumnos destinatario.

Para pensar con mayor profundidad en el cómo de la enseñanza, es necesario hacer un recorrido teórico por las estrategias de enseñanza que se utilizan en la gestión de clase. En palabras de Anijovich y Mora (2009): “las estrategias de enseñanza son entendidas como un conjunto de decisiones que toma el docente para guiar la enseñanza con el propósito de promover el aprendizaje de todos sus alumnos” (p. 4).

En palabras de Anijovich y Mora (2009): “las estrategias de enseñanza son entendidas como un conjunto de decisiones que toma el docente para guiar la enseñanza con el propósito de promover el aprendizaje de todos sus alumnos” (p.p 4).

Cabe destacar, que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza deben adecuarse atendiendo a los objetivos que se plantean en la planificación docente. Es decir, a los contenidos que se pretenden transmitir a los alumnos, al modo de comprensión de los mismos, al trabajo intelectual que estos realizan y a los valores que se ponen en juego en cada clase.

En éste mismo sentido, Anijovich y Gonzalez (2016) expresan que es fundamental atender a las dos dimensiones que tienen las estrategias de enseñanza:

- La **dimensión reflexiva** es cuando el docente planifica. Empieza por el pensamiento de éste, teniendo en cuenta el contexto y las

necesidades de sus alumnos y luego, toma la mejor decisión acerca de la propuesta de actividades que considera más apropiada.

- La **dimensión de la acción** es la ejecución de las actividades.

Asimismo, atender a los tres momentos en que dichas dimensiones se expresan:

- El **momento de la planificación**, es decir, el pensamiento pre – activo, el que anticipa la acción.

▪ El **momento de la acción**, es decir, la reflexión en la acción. Cuando se ejecutan las diversas actividades propuestas.

- El **momento de evaluar**, es decir, la reflexión sobre la acción. Se realiza una autocrítica del recurso implementado, sobre los efectos y resultados obtenidos. Además se piensan nuevos modos posibles de enseñar a futuro.

Las estrategias de enseñanza se deben planificar atendiendo a las características de todos y cada uno de los alumnos y al contexto al que pertenecen.

El diseño y desarrollo curricular debe tener en cuenta dichas características para construir dispositivos de enseñanza que incluyan actividades y recursos apropiados que permitan a todos los alumnos aprender. Por ello, es importante comprender que no existe una única y sistemática secuencia de pasos sino una amplia gama de estrategias de enseñanza que pueden ser adecuadas, si fuera necesario en función de las características de los alumnos, el contenido, el contexto, las metas, las situaciones reales, etc.

Según el Ministerio de Educación de Buenos Aires (2018) algunos aspectos a tener en cuenta al seleccionar actividades son:

- Las actividades deben tener relación con los objetivos propuestos.
- Las actividades deben ser significativas para los alumnos, adecuadas al desarrollo personal de cada uno y a las posibilidades del grupo en general.
- Una misma actividad se puede resolver de varios modos diferentes.

- La misma actividad puede dar diversos resultados.
- Lo más conveniente es rechazar la generalización de los alumnos, ya que cada uno de ellos es diferente.
- Las actividades se deben seleccionar en función de su aplicabilidad a la vida y de la importancia que tiene para el medio social en el que se encuentran los estudiantes.

Brindar durante el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje un acompañamiento docente implica crear un ciclo constante de reflexión – acción -revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza.

En este sentido, el docente aprende sobre sus propias prácticas de enseñanza cuando planifica, toma decisiones durante su gestión de aula para resignificar su diseño y reflexiona sobre sus propias prácticas para establecer líneas de acción proyectando mejoras en sus próximas intervenciones (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2018).

1.4 Formas de evaluar

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza - aprendizaje y debe ser coherente con el mismo. Es importante al interior de cada institución educativa que todos los actores institucionales consensuen acordando cuál es la orientación o sentido que le darán a los procesos evaluativos. Asimismo, establezcan colectivamente criterios de evaluación claros y coherentes con su propuesta pedagógica institucional (Cueva, 1997).

Es de suma importancia entender la evaluación como una fuente de conocimiento que permite obtener información válida para aprender en contexto y tomar decisiones que mejoren la enseñanza y potencien los aprendizajes de todos los estudiantes.

Parafraseando Anijovich y Gonzalez (2016) la evaluación sirve tanto para expresar juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar y mejorar los aprendizajes, también contribuye a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y a maximizar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

Es decir, la evaluación permite obtener informaciones diagnósticas, monitorear los aprendizajes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y

evaluar los resultados obtenidos al finalizar el mismo, por ello es necesario atender a los diferentes momentos en los que se debe evaluar planteados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1999).

- **Evaluación inicial:** es la realización del diagnóstico que se realiza al principio del ciclo lectivo con el objetivo de poder recabar toda la información necesaria sobre qué saben los alumnos en relación a las temáticas a desarrollar. Una vez analizada toda la información, se reverán los objetivos y las metas planteadas.

- **Evaluación procesual:** observación sistemática y continua del proceso a través de la realización de producciones parciales individuales y/o grupales. Con los datos obtenidos se podrá revisar lo planificado y si es necesario tomar las decisiones oportunas para resignificarlas con el propósito de alcanzar un aprendizaje de calidad.

- **Evaluación final:** observación, registro e interpretación de la información a través de: producciones, intercambios orales y situaciones de examen. Ello permitirá analizar los resultados obtenidos de los procesos educativos y acreditar los aprendizajes adquiridos por parte de los alumnos.

Por consiguiente, la evaluación educativa es una herramienta generadora de información útil respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza y del proceso formativo que se busca desarrollar en los alumnos. Es decir, permite reconocer fortalezas y debilidades de la práctica educativa e implementar planes de mejora a partir de describir y recoger datos a través de diversos procedimientos, comprender y explicar su objeto de conocimiento, valorar y emitir un juicio de valor para ayudar a la toma de decisiones oportunas durante el proceso de enseñanza - aprendizaje para resignificarlo.

Evaluar contemplando la heterogeneidad existente en cada aula exige diversificar las actividades y los instrumentos de evaluación para ofrecer a todos y cada uno de los alumnos posibilidades de desarrollar capacidades para construir saberes que le sirvan para su propia vida. Asimismo, es importante que los alumnos puedan revisar sus producciones para mejorarlas, reconocerse como

aprendices y encontrar un sentido personal al trabajo que realizan. (Anijovich & Gonzales, 2016).

Mejorar los sistemas de evaluación produce un gran impacto en las trayectorias escolares ya que constituye una herramienta de cambio de enorme potencial para posibilitar que los alumnos reciban mejor apoyo en sus procesos de aprendizaje y que las evaluaciones de certificación sean más justas.

Se necesitan profesores y escuelas que aprendan más de su propia experiencia, asimismo explicitar a las familias qué es lo que sus hijos están intentando aprender y qué dificultades tienen para poder trabajar en forma conjunta.

En éste sentido, el Estado podría implementar contar con una política educativa sustentada en brindar mayor información sistematizada que posibilitaría obtener mayor conocimiento y compromiso con la Educación (Ravela, 2006).

2. Capítulo 2: Inclusión educativa

2.1 Haciendo un poco de historia

La escuela desde su creación como institución, demandó saberes, normas y regulaciones que garantizaran el funcionamiento del sistema mediante la homogenización del estudiantado. Con este objetivo, en sus momentos fundacionales, ya se estableció la tensión entre los ideales y lo posible, lo cual no tardó en generar ciertos desajustes en la escuela llamada “normal” (Baquero; Diker y Frigerio, 2007).

Haciendo un poco de historia, la escuela obligatoria, laica y gratuita no pudo responder al desafío de atender a los sujetos que como tales son heterogéneos. Por otra parte, al remitirnos al campo de la educación especial podemos pensar que en sus orígenes las mismas fueron las depositarias de todo ese gran cúmulo de individuos diferentes, que perdían su posibilidad de tener un lugar dentro de las instituciones comunes por no cumplir con aquello que se considera “normal”.

La escuela especial, entonces, en tanto institución, nace con la función de separar lo anormal de la sociedad y de algún modo garantizar el estatuto de “normalidad” a los que quedan fuera de su población (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2009). .

Al remitirnos a los antecedentes de la Educación Especial, atendiendo a los cambios, dificultades y dilemas que se han presentado en su desarrollo se pueden distinguir cuatro etapas en la evolución histórica de la educación especial (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2012).

En la etapa de institucionalización predominó el modelo médico, en el que el niño fue considerado como un enfermo sin posibilidades de decidir, por ello se lo ubicaba en instituciones con régimen de semi – internado, en el que se desarrollaba un proceso de tipo terapéutico o recreativo, las personas que lo atienden pertenecen al área de salud. Es decir se los segregaba en instituciones cuyo principal objetivo fue reunir en ámbitos separados de la sociedad a todas aquellas personas que se alejan de la norma hasta que se curen. (Ministerio de

Educación de la Provincia de Santa Fe, 1998). Estas instituciones estaban financiadas por entidades caritativas de carácter religioso (Grau Rubio, 1998).

A partir del despliegue del sistema educativo, la escuela pública fue legitimando la separación de los niños que no avanzaban al ritmo normal, considerándolos inadaptados sociales, retrasados, discapacitados que con diferente tipo de patologías fueron englobados bajo la denominación de “niños anormales”.

En una segunda etapa el campo de la educación especial comenzaba ocupando una posición marginal en relación con la pedagogía de la “infancia normal”, pero también paradójicamente le dio en ese momento a esta disciplina en formación, herramientas metodológicas y de análisis que intentaron transformar en profundidad toda la pedagogía escolar de la mano de la escuela nueva.

Con Decroly y Montessori comenzó la transferencia de técnicas y procedimientos del campo de la educación especial a la pedagogía general. Luego con el aporte de Piaget y Vygotsky, quienes hicieron sus investigaciones con los niños llamados anormales, se continuaba confirmando el lugar que ocupaban estos sujetos y se incorporaba, además, la idea de interacción del individuo con el medio ambiente como una característica determinante de la personalidad e inteligencia (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2012). .

Surgieron así las escuelas especiales como una organización centralizada que recibe alumnos deficientes procedentes de zonas geográficas diversas. Las instituciones se multiplicaban y se diferenciaban en función de las distintas etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales. Además, constituyeron un sistema de educación diferenciado dentro del sistema educativo general, por lo que se lo consideraba un sistema paralelo (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 1998).

Cabe destacar que la socialización del niño no es la adecuada ya que sólo se relaciona con niños de su misma deficiencia y por lo general, es separado de su familia, lo cual dificulta la posterior integración social (Grau Rubio, 1998)..

Según el Ministerio de Educación de la provincia de Santa fe el compartir los espacios físicos y algunas actividades curriculares, resultaron al

comienzo difíciles pero a medida que se articularon acciones entre el sistema común y especial se posibilitaron avances. Es así como nace la etapa de la integración escolar se consideraba al niño con algún déficit, en sus posibilidades de educarse y de ejercer sus derechos y deberes como cualquier otro ciudadano (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2012). .

Parafraseando a lo expresado en la Declaración de Salamanca (1994) es importante destacar que al adoptar esta perspectiva se estaban dando los primeros pasos para cambiar la mirada y las prioridades de la educación especial, lo que posibilitaba hacer realidad los principios de la integración y poner en práctica valores como la justicia, igualdad y solidaridad sin discriminaciones, aceptando la diversidad como fundamento para la convivencia social. Además, una conceptualización de las necesidades educativas especiales más amplia, señalando que el concepto no se refiere solo a los discapacitados sino a todos los niños que presenten a lo largo de su escolaridad dificultades de acceso al currículo común.

Para hacer posible la integración en las escuelas se han desarrollado variadas estrategias como la construcción de proyectos integradores que incluyen la participación de equipos que trabajan interdisciplinariamente. Además se produce en el medio educativo el cambio de prácticas segregadoras a otras experiencias integradoras (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 1998).

Parafraseando a lo expuesto por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, 2012 se necesita un fortalecimiento de esta etapa y el compromiso de todos los actores involucrados para lograr mayor beneficio para todos los alumnos y así poder instituir a la integración como un valor a realizarse entre la escuela común, la escuela especial, la familia y el entorno con el propósito de poder brindar una educación para todos mediante la construcción de una escuela inclusiva.

En esta última etapa todos los estudiantes con necesidades educativas especiales se los integra plenamente en las aulas comunes (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 1998). .

Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva basa su metodología y el modo de aprender de los alumnos en la construcción social del conocimiento, para ello se plantea un cambio fundamental en el que se les brinda igualdad de oportunidades para la totalidad de los estudiantes.

Se considera a la inclusión como una cuestión de valores y una concepción de respeto a la diversidad, se plantea una forma diferente de entender la discapacidad, la escuela, el aprendizaje, la práctica pedagógica, la sociedad, la formación docente, etc. Realizar un relevamiento de los alumnos con deficiencias en cada institución educativa permite no solo la visibilización de los mismos sino la creación de condiciones institucionales que impidan la construcción de barreras para su aprendizaje y participación (Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, 2012).

De ésta manera, la idea inicial de déficit se sustituye por otra que incluye la atención a las potencialidades de cada persona, desplegando desde la enseñanza diversas estrategias de aprendizaje que atiendan a las necesidades de cada alumno (Grau Rubio, 1998).

2.2 Inclusión educativa

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, brindándole mayor participación en el aprendizaje, actividades culturales, comunitarias y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Lo expresado anteriormente implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en la convicción que todos los niños como sujetos de derecho deben acceder a recibir una educación de calidad.

Es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños en edad escolar brindando respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

Es necesario trabajar desde la política educativa para que los principios de inclusión y calidad se materialicen al interior de las escuelas con el propósito que maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005).

Finalmente, la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad (2008) refiere a la educación inclusiva expresando que es un derecho positivo que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio porque de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación.

Trabajar juntos por la inclusión educativa requiere de la presencia y la participación de todos los actores institucionales para alcanzar así el éxito de todos los estudiantes a partir de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Como profesionales de la educación es fundamental asumir la responsabilidad de asegurarse de que aquellos grupos que se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención y se adopten así las medidas apropiadas y oportunas para asegurar su presencia, participación y su éxito dentro del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2010).

Actualmente la escuela tiene que estar preparada para recibir a todos los estudiantes, respetando su derecho a recibir una educación de calidad y contribuyendo a alcanzar un desarrollo integral que los prepare para desenvolverse como ciudadanos activos en la sociedad actual.

La inclusión supone un avance cualitativo y revolucionario con respecto a la integración, ya que ésta última adolece de limitaciones importantes para alcanzar una educación que dé una respuesta válida para toda la población educativa.

Parafraseando a Yadarola (2016) incluir es un quehacer de la educación, orientado por valores sociales y culturales y constituye un ideal a alcanzar.

El nuevo rol de la Escuela Especial en la actualidad requiere que se transforme en centro de apoyo a la escolaridad común. Es decir, demanda que se trabaje en colaboración con la familia, la escuela y los apoyos; que se constituyan equipos de apoyo interdisciplinario para diversificar miradas, asesorar, orientar y colaborar en la diversificación del currículo y en la búsqueda permanente de estrategias pedagógico - didácticas sobre la base de una evaluación contextual de un aula inclusiva (Gonzalez, 2015).

El accionar del equipo de apoyo es fundamental para lograr el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, quién debe brindar indirectamente soporte para facilitar un aprendizaje significativo, comprensivo y especialmente cooperativo entre todos alumnos; también alentar y promover amistades y redes de apoyos entre pares.

Para trabajar con la diversidad de alumnos en la diversidad del aula inclusiva se requiere de un reajuste en la organización de la escuela y del aula, así como también modificaciones en la infraestructura edilicia, los recursos materiales pero fundamentalmente que se trabaje en forma continua en la profesionalización del docente común. (Echeita y Ainscow, 2010).

2.3 Barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación resalta una perspectiva social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad y nos permite visualizar las dificultades que nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos.

Parafraseando a Echeita y Ainscow (2010), comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite comprender la influencia de su entorno social. Si el mismo respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada estudiante precisa.

En éste sentido, la discapacidad se diluye y tan sólo nos encontramos con personas que pueden desempeñar una vida autodeterminada y de calidad. En

cambio, cuando su entorno se encuentra plagado de barreras sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas que dificultan el acceso al sistema educativo, la discapacidad reaparece.

Es muy importante que la inclusión comience en el contexto familiar, para luego continuar en el contexto escolar y social, naturalizando las diferencias y eliminando todas aquellas barreras que uno u otro contexto en el que se desenvuelve el alumno puede incluir.

Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), las barreras que pueden coexistir en la escuela son:

- *Plan de estudios y pedagogía*

Para responder a las diversas capacidades y necesidades de todos los educandos se necesitan enfoques educativos flexibles, planes de estudios diversificados y material adecuado para responder a todas las necesidades del alumnado y generalmente la escuela no cuenta con ello. Con frecuencia los sistemas de examen y evaluación se centran en el desempeño académico en vez de hacerlo en los progresos individuales.

- *Formación y apoyo insuficientes para los docentes*

Es posible que los docentes no dispongan del tiempo o los recursos necesarios para brindar apoyo a los estudiantes. En los entornos carentes de recursos suele haber demasiados alumnos por aula y existe una gran escasez de docentes con formación adecuada para atender las necesidades individuales de los niños con discapacidad. En su mayoría no disponen de maestras o equipos de apoyo o auxiliares.

- *Barreras físicas*

El acceso físico a los edificios de las escuelas es un requisito fundamental para educar a niños con discapacidad. En general, las escuelas tienen escaleras, puertas angostas, asientos inadecuados o instalaciones sanitarias inaccesibles.

- *Rótulos*

Con frecuencia se clasifica a los niños con discapacidad de acuerdo con su condición de salud para determinar si reúnen los requisitos para recibir educación especial u otro tipo de servicios de

apoyo. La asignación de rótulos en los sistemas educativos puede tener efectos negativos en los niños, tales como estigmatización, rechazo por parte de los padres, baja autoestima, oportunidades reducidas, etc.

- *Barreras actitudinales*

Las actitudes negativas plantean grandes obstáculos a la educación de los niños con discapacidad. Las actitudes de los docentes, los administradores escolares, otros niños o incluso los familiares inciden en la inclusión de los niños en las escuelas estatales.

- *Actos de violencia, intimidación y abuso*

Los actos de violencia contra alumnos con discapacidad son comunes en los entornos educativos. Los estudiantes con necesidades educativas especiales suelen ser objeto de actos de violencia que incluyen abusos físicos o verbales y aislamiento social.

Asimismo, se pueden observar problemas sistémicos como la responsabilidad ministerial dividida, falta de legislación, políticas, metas y planes para la plena inclusión de las personas con discapacidad.

Es decir, muchas de las barreras están fuera de la escuela ya que se encuentran al nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en la formación continua de los docentes, en los presupuestos y en los recursos.

Consecuentemente, para construir comunidades educativas inclusivas se necesitan implementar políticas compensatorias en educación que presionen fuertemente para desarrollar una formación de profesionales que puedan reconocer y valorar la diversidad existente actual.

Es por ello que la falta de formación docente es considerada un importante obstáculo o barrera que condicionan negativamente la inclusión educativa de todos los niños y especialmente de aquellos con algún tipo de discapacidad.

Consecutivamente, es fundamental construir una agenda educativa nacional que incluya la formación de profesionales de la educación como una prioridad. En este sentido, múltiples experiencias nacionales e internacionales (Alvarez, Castro, Campo & Martino, 2005; Batanero, 2013; Rada & Hoyos,

2011; Tenorio, 2011) nos permiten visualizar la necesidad de abordar algunos aspectos en esta formación.

En el mismo sentido, Batanero (2013), resalta la importancia que cada uno de los docentes y formadores de éstos tomen conciencia de sus prácticas en relación a sus propias nociones de inclusión para posibilitar la habilitación de espacios institucionales que alojen a todos los estudiantes y desarrollen sus singulares potencialidades en lugar de reforzar sus debilidades.

Asimismo, Echeita y Ainscow (2010) destacan la importancia que los educadores adquieran habilidades que le posibiliten la creación de condiciones organizacionales en las escuelas y su uso, de manera que todos los estudiantes sean incluidos y reconocidos por los múltiples actores institucionales.

Atender lo diverso implica alcanzar una formación docente interdisciplinaria para diversificar las miradas e incluir a todos los estudiantes, brindándole a cada uno lo que necesita para su desarrollo integral (Infante, 2010).

Para lograr una verdadera inclusión se requiere un cambio tanto a nivel sistémico como escolar y demanda la existencia de un liderazgo sólido y permanente, ya que constituye uno de los elementos más importantes de un sistema de educación inclusivo (Informe Mundial sobre la Discapacidad, 2011).

Para llevar a cabo una práctica pedagógica inclusiva es fundamental que todos los docentes que se encuentran en formación o en ejercicio reflexionen en forma permanente sobre su quehacer áulico.

Reflexionar sobre la propia práctica docente posibilita fundamentar teóricamente la misma y reconocer el estilo pedagógico de la misma. Son múltiples los aspectos a atender al momento de analizar y reflexionar sobre la práctica docente en relación a la planificación, gestión de aula y evaluación.

La planificación permitirá anticiparse evitando así la improvisación de las actividades que realizarán los estudiantes y la evaluación conocer los saberes adquiridos, es decir, las fortalezas y debilidades que han surgido durante el desarrollo del proceso de construcción de aprendizajes. Es por ello que el error ocupa allí un lugar preponderante, ya que constituye una oportunidad de aprendizaje. Descubrir amenazas y debilidades de cada uno de los niños permite

mediante un trabajo en equipo convertir las mismas en oportunidades y fortalezas para avanzar hacia el logro de aprendizajes significativos (Alvarado, 2015).

Contar con docentes comprometidos con los procesos pedagógicos e implicados con su labor educativa, requiere que éstos actúen como mediadores para crear condiciones áulicas e institucionales en las que los niños participen activamente y a su vez estimulen el desarrollo de las potencialidades de todos los alumnos, entendiendo que el contenido constituye solo un medio para alcanzar el desarrollo humano (Di Fresco, 2016).

En éste mismo sentido, la UNESCO (2014) destaca la importancia de la formación docente permanente y continua para alcanzar cambios potentes que impacten en los procesos educativos y respondan a la demanda social actual.

Conocer el contexto y las características personales de los estudiantes permitirá a los profesionales de la educación la creación de un dispositivo escolar situado que responda a la demanda de esa comunidad educativa específica.

En palabras de Nieva y Martínez (2016) la formación docente constituye un proceso de aprendizaje pedagógico para todos los sujetos implicados que posibilita la configuración y autotransformación del docente, con el propósito de lograr aprendizajes significativos tanto en el maestro como en los estudiantes. En dicho proceso la comunicación, la interacción social y el contexto constituyen principales mediadores para lograr dicho aprendizaje.

Parafraseando a Alvarado (2015) es imprescindible que las escuelas cuenten con profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometido y competente para provocar aprendizajes relevantes en los estudiantes, ya que la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad.

Actualmente las instituciones educativas deberían diseñar y desarrollar un Proyecto Educativo Institucional que constituye la esencia de su accionar; incluyendo un diseño universal de aprendizajes para que todos y cada uno de los estudiantes puedan alcanzar el desarrollo de sus propias capacidades para alcanzar un desarrollo integral. Llevar a cabo prácticas docentes inclusivas

exitosas exige formación docente específica, trabajo en equipo y compromiso de todos los actores implicados para desarrollar procesos de enseñanza personalizados que impacten fuertemente en los procesos singulares de aprendizaje de cada uno de los estudiantes en un marco de igualdad de oportunidades, calidad e inclusión.

PARTE EMPÍRICA

3. Capítulo 3: Metodología

3.1 Tema

La importancia de la formación docente en el desarrollo de una educación inclusiva.

3.2 Problema

¿Qué relación existe entre la formación docente y la inclusión de alumnos en el primer ciclo de una escuela primaria de la Ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba?

3.3 Objetivo general

Indagar la relación que existe entre la formación docente y la inclusión de alumnos en el primer ciclo de una escuela primaria de la ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba.

3.4 Objetivos específicos

- Conocer el tipo de formación y capacitación sobre procesos de inclusión educativa.
- Identificar los conocimientos del equipo directivo y docentes en relación a los conceptos de inclusión e integración educativa.
- Indagar sobre la forma en que los docentes han implementado los procesos inclusivos institucionales.
- Inquirir sobre el carácter oportuno y adecuado de las intervenciones docentes que se planifican para favorecer al desarrollo de éstos procesos.
- Conocer el plan de monitoreo y seguimiento que se realiza en la institución educativa para evaluar los procesos de inclusión.

3.5 Diseño

Este trabajo de investigación se llevó a cabo bajo la modalidad de enfoque dominante, es decir se desarrolló principalmente bajo la perspectiva del enfoque cualitativo (Hernández Sampieri. Fernández Collado & Baptista Lucio, 2006).

Asimismo, mantiene un componente cuantitativo que complementó la información obtenida durante el proceso, facilitando la obtención de datos en relación a: antigüedad de las docentes, tipo de formación y capacitación sobre inclusión educativa que realizan, tiempo destinado a la misma y otros componentes que permitieron triangular la información obtenida, favoreciendo así el análisis del objeto de estudio del presente trabajo de investigación.

Al mismo tiempo, se llevó a cabo un diseño de investigación no experimental, transversal, puesto que se observaron los fenómenos dándose de forma natural, sin manipular variables, en un solo momento y en un tiempo único, con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri, et al., 2006). Esta investigación fue descriptiva debido a que su eje central fue indagar la formación docente en relación a los procesos de inclusión educativa y correlacional ya que describió la relación de dos variables como se expresa en el objetivo general.

3.6 Participantes

Los participantes fueron el equipo directivo, docente y alumnos del Primer Ciclo de una escuela primaria de la ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba.

Se llevó a cabo en el primer ciclo atendiendo a la importancia que tiene el reconocimiento y la atención temprana de las problemáticas relacionadas con la construcción de los procesos de aprendizaje en los primeros años de vida de los infantes. En plena inclusión todas las acciones preventivas y/o de apoyo, están encaminadas a dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades que presentan los estudiantes. Con

ello, se facilita su evolución en todas las facetas y la mejora en su calidad de vida.

La selección fue no probabilística, intencional. Se seleccionaron como participantes seis docentes de grado, tres docentes integrantes del equipo de gestión (una directora y dos vicedirectoras) y los alumnos del primer ciclo, es decir todos los actores institucionales implicados en los procesos de inclusión.

La edad de los docentes del primer ciclo oscilan entre 30 y 40 años, algunas de ellas son titulares de poca antigüedad y otras suplentes, solo dos de ellas tienen entre 15 y 20 años de antigüedad en la escuela. En función a los estudiantes, en todos los grados hay entre 20 y 25 alumnos. Entre ellos, cada grado tiene al menos un niño con proyecto de inclusión. En algunos casos, el alumno tiene un proyecto pedagógico individual y es acompañado por una maestra integradora o psicopedagoga de un centro de rehabilitación en su mayoría privado y/o proporcionada por la escuela especial de la ciudad, asimismo otros niños que aún no han recibido apoyo se encuentran realizando los trámites administrativos necesarios para que puedan acceder al mismo.

Entre las características que distinguen a esta escuela es importante mencionar que constituye una institución educativa pública de doble turno, ubicada en la zona sur de la ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba. La población infantil es de 289 alumnos distribuidos en catorce grados. El plantel directivo y docente se compone por 29 docentes, 14 maestras de grado, cinco docentes de materias especiales, cinco profesores de Jornada Extendida, una directora y dos vicedirectoras. De primero a sexto hay una docente por grado. Además, cuenta con un comedor al cual asisten 109 alumnos/as que reciben su almuerzo y su desayuno y/o merienda, atendidos por tres agentes. Actualmente funciona en la institución el primer año de una escuela secundaria que está constituida por 22 estudiantes que asisten en doble turno y que también concurren al comedor.

3.7 Instrumentos

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos propuestos en la presente investigación, se desarrolló un trabajo de campo a través de la realización de cuestionarios y observaciones. En función a los cuestionarios éstos se utilizaron como un sistema para recoger la información necesaria y así poder dar respuesta a los objetivos planteados (Rojas Tejada, Fernandez Prado, Pérez Meléndez, 1998).

Los cuestionarios de tipo autoadministrables consistían de trece preguntas para los docentes y once para el equipo directivo, algunas cerradas, donde las respuestas han sido previstas por el investigador y otras abiertas, las cuales no ofrecen respuestas al encuestado y es él quien tiene que responder con sus propias palabras (Rojas Tejada, Et. al, 1998). Se organizaron por ejes, en primer lugar se destacaron preguntas acerca de la antigüedad como profesional y las capacitaciones realizadas en relación a la inclusión. En segundo lugar acerca del conocimiento de las leyes y la diferencia entre integración e inclusión. Por último, a los docentes se les preguntó sobre las adecuaciones e intervenciones y a los directivos, sobre la realización del monitoreo y seguimiento de los procesos de inclusión.

Cabe destacar que el cuestionario se les entregó en forma personal a cada uno de los docentes y directivos, éstos se mostraron muy dispuestos e interesados. Los mismos se realizaron dentro de dicho establecimiento, en forma individual a cada una de los actores institucionales, les llevó realizarlo un tiempo de quince minutos aproximadamente. Una vez diseñada y llevada a campo, se corroboró que las preguntas formuladas resultaron pertinentes para los objetivos propuestos. Además, el número de preguntas dependió exclusivamente de lo que se necesitaba conocer (Rojas Tejada, Fernandez Prado, Pérez Meléndez, 1998).

Asimismo, se realizaron seis observaciones directas del desarrollo de las clases en el primer ciclo de ambos turnos (mañana y tarde). Anteriormente, se le explicó a los docentes la finalidad de dicho

trabajo y, además, se expuso que no se iba a intervenir en ningún momento (Carter Clark, 1992). Para dicha observación se utilizó una guía construida especialmente para esta investigación. A través del diseño y la aplicación de la guía que orientó a dicha observación en la que se registraron los datos, se pudo comprobar que este instrumento permitió obtener información más amplia acerca del desarrollo de los procesos de inclusión educativa.

3.8 Procedimiento de recolección de datos

Para poder iniciar con la recolección de datos, se presentó a los directivos de la institución una carta donde constaba de una presentación e intención de realizar allí el trabajo final de carrera.

Una vez que se obtuvo el acuerdo, se procedió a hacer firmar a la directora de la institución la autorización permitiendo así realizar el trabajo de investigación (Anexo N°1).

Esta etapa se desarrolló con total normalidad. Tanto los niños como los docentes manifestaron sentirse cómodos. Además, se pudo recabar abundante información de carácter relevante para la investigación en curso.

Cabe destacar que antes de la realización de dichos instrumentos, se hizo firmar al equipo directivo y docente el consentimiento informado de participación (Anexo N° 2).

Se asistió a la institución los días 24 y 25 de Junio. En primer lugar se entregó el cuestionario al equipo directivo (Anexo N° 3), luego a cada uno de los docentes (Anexo N° 4) mientras se realizó la observación (Anexo N° 5).

3.9 Análisis de datos

Se darán a conocer los procedimientos que se han realizado para obtener los resultados, por un lado de los cuestionarios y por otro de las observaciones que se han llevado a cabo durante el desarrollo del presente proceso de investigación. Para poder interpretar, relacionar y

alcanzar a formular conclusiones se trianguló la información recabada por los procedimientos mencionados anteriormente. Durante el proceso de análisis, en el caso de los cuestionarios se realizó de forma cualitativa y cuantitativa, en cuanto a las observaciones se realizó un análisis de manera cualitativa.

En cuanto al análisis cualitativo, en primera instancia se registraron los cuestionarios y observaciones de forma escrita, inmediatamente se distinguieron las unidades de contenido, utilizando el criterio temático, luego se transcribieron de forma ordenada en una matriz de datos comparando todas las respuestas en formato digital. Finalmente, se identificaron coincidencias y discrepancias entre las opiniones de los participantes y se elaboró una síntesis incluyendo todos los aportes e interpretaciones de los mismos. El tipo de categorización fue mixto ya que se tomó como categorías de partida las existentes aunque formulando alguna otra que se consideró necesario (Rodríguez Sabiote, 2003). En la Tabla 1 se presentan las categorías de análisis empleadas para cada instrumento. Respecto al análisis cuantitativo, inicialmente se expusieron los datos de forma escrita, en segundo lugar se les asignó un código para poder transferirlos a una matriz y poder así obtener los resultados correspondientes.

Tabla 1: Categorías de análisis.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
CUESTIONARIOS	OBSERVACIONES
Características laborales	Planificación y gestión de clase
Formación continua	Clima de la clase y manejo del grupo
Conocimiento y prácticas docentes en relación a la inclusión educativa.	Evaluación

4. **Capítulo 4: Resultados**

4.1 **Cuestionarios**

En el presente apartado nos encontraremos con los datos más significativos arrojados de los cuestionarios autoadministrados al equipo directivo y docente de una escuela primaria de la ciudad de Marcos Juárez. En la Tabla 2 se presentarán todos los datos obtenidos en forma cuantitativa.

Para introducir este apartado es importante mencionar algunas **características laborales** de los actores institucionales participantes de esta investigación. Por esta misma razón, se expondrá en primera instancia la antigüedad docente y en la institución a la que pertenecen por un lado del personal docente y por otro del equipo directivo.

En referencia a esta categoría de análisis se puede evidenciar que la gran mayoría de las docentes están transitando los primeros años de experiencia tanto a nivel laboral como al interior de la institución, en cambio los docentes integrantes del equipo de gestión tienen muchos años en el ejercicio de la docencia y dentro del establecimiento pero poco tiempo desarrollando la gestión de la escuela de la que forman parte.

En cuanto a la segunda categoría **formación continua**, se expondrá aquí el nivel de saberes que poseen los participantes del proceso de investigación.

En relación con los títulos con lo que egresaron las docentes, tres de ellas son maestras normales, dos Profesoras de Enseñanza preescolar y Primaria y solo una Licenciada en Educación Primaria.

Retomando el primer objetivo específico, al preguntarles por la capacitación docente específica sobre inclusión educativa a las seis docentes y tres integrantes del equipo de gestión, dos maestras y una vicedirectora manifestaron no capacitarse. Por otro lado, cuatro de las docentes y dos integrantes del equipo directivo han asistido a cursos y seminarios haciendo referencia a su capacitación. Es de importancia destacar lo expuesto por Hervis (2018) en su investigación, en la que el autor considera que la formación docente es un factor clave para brindar una educación de calidad y además que los docentes deben asumir la responsabilidad como tales.

Tabla 2: Datos cuantitativos

		DOCENTES	EQUIPO DE GESTIÓN
Sexo	Femenino	6	3
	Masculino	-	-
Formación de grado	Maestra normal	3	-
	Profesora de Enseñanza Preescolar y Primaria	2	-
	Licenciada en Educación Primaria	1	-
Antigüedad docente	Hasta 5 años	4	-
	De 6 a 10 años	1	-
	De 11 a 15 años	-	-
	De 16 a 20 años	1	1
	Más de 20 años	-	2
Antigüedad en la institución	Hasta 5 años	5	-
	De 6 a 10 años	-	-
	De 11 a 15 años	1	1
	De 16 a 20 años	-	1
	Más de 20 años	-	1
Antigüedad como directivo	Menos de 1 años.	-	1
	De 1 a 4 años	-	2
	De 5 a 10 años	-	-
	De 11 a 15 años	-	-
	De 16 a 20 años	-	-
Capacitación	Cursos	4	1
	Congresos	-	-
	Seminarios	-	1
	Licenciaturas	-	-
	No se capacita	6	1
Cantidad de capacitaciones en los últimos 5 años	Ninguna	1	1
	Pocas	3	1
	Muchas	2	1
Conocimiento de leyes sobre inclusión	Si	2	2
	No	4	1
Realización de adecuaciones curriculares	Si	5	-
	No	1	-
Desarrollo de prácticas docentes inclusivas	Si	5	-
	No	1	-
Construcción de un plan de monitoreo y seguimiento	Si	6	2
	No	-	1
Intervenciones docentes en forma oportuna y adecuada	Si	-	-
	No	-	1
	A veces	-	2

En relación a lo mencionado anteriormente, cuando fueron consultados por la cantidad de capacitaciones realizadas en los últimos cinco años, una docente no había realizado ninguna, mientras que tres de ellas manifestaron haber hecho pocas y las dos restantes expresaron haber realizado muchas capacitaciones.

Por consiguiente, si bien algunas docentes afirmaron haber asistido solamente a charlas y escasos cursos sobre inclusión educativa, el grupo que manifestó haber realizado alguna capacitación señala que en su mayoría les resultó enriquecedor para su quehacer profesional ya que les ha brindado herramientas útiles sobre todo aquellas relacionadas con la planificación de secuencias didácticas. En función a esto, es significativo resaltar lo que plantea Arteaga y Garcia (2008) en su estudio haciendo referencia a la importancia de la formación docente y el compromiso de éste para atender eficazmente la diversidad de las aulas.

En la misma línea, dentro del equipo de gestión, sólo una de ellas realizó muchas capacitaciones mientras que otra docente ha hecho pocas y la restante ninguna. De la misma forma, resaltaron la importancia de la nueva visión hacia la persona con discapacidad y el reconocimiento de las barreras de aprendizaje y participación que en ocasiones el contexto político y socio educativo le ofrece en la actualidad. Lo que expresa el personal directivo cobra suma relevancia si tenemos en cuenta lo que sostiene el autor Reveco Vergara (2015) en relación a que es muy importante un docente que pueda comprometerse en un proceso permanente de actualización y perfeccionamiento, ya que en el nuevo contexto y escenario educativo actual no es suficiente la obtención del título, se requiere una actitud de lectura sostenida, de asistencia a diversos cursos para reflexionar en forma teórica y práctica sobre la planificación, la gestión de aula y la evaluación.

Es interesante mencionar en éste caso, que si bien cuatro de las docentes declararon haber realizado alguna capacitación, cinco de ellas al ser consultadas si conocía “alguna ley” dejaron en blanco la respuesta. En relación a los directivos, solo una de ellas desconocía la legislación existente.

De todas las profesionales que mencionaron poseer conocimientos de las leyes, nombraron solamente la Ley de Educación Nacional N° 26.206. A diferencia, del equipo directivo que conocían, además otras normativas como la Ley Provincial de Educación N° 9870, Convención de los derechos de las personas con discapacidad – Resolución 311/16, Resolución ministerial N° 1114/00, Resolución ministerial N° 677/11, entre otras. En relación a lo expuesto, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006) resalta la importancia de que las políticas de formación docente son fundamentales para construir un sistema educativo que asegure el derecho social a la educación basada en los principios de calidad y equidad. De igual forma, es necesario determinar que quien posee conocimientos sobre Leyes Educativas es precursor de buenos desempeños no solo como educador sino que además, permite o brinda herramientas para que la familia y la comunidad educativa luchen por sus derechos.

En consecuencia, un buen docente requiere alcanzar una formación integral para mejorar la enseñanza y potenciar el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos. Es decir, formar estudiantes que alcancen aprendizajes significativos que favorezcan su desarrollo integral para acceder así a todas las posibilidades que le brinda el mundo actual en términos de conocimientos y experiencias, también desarrollarse como buenas personas y ciudadanos capaces de construir en el futuro un mundo mejor (Reveco Vergara, 2015).

La última categoría de análisis de este apartado refiere al **conocimiento y a las prácticas docentes en relación a la inclusión educativa**.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo específico, se les consultó a todas las participantes si consideraban que existía una diferencia entre integración e inclusión. La mayoría de las docentes, es decir cuatro de ellas y dos integrantes del equipo directivo pudieron distinguir ambos conceptos. Ahora bien, tanto del personal docente como directivo restante, es decir dos docentes y un integrante del equipo directivo referenciaron que tenían una idea confusa o que ambos términos referenciaban a lo mismo, es decir, en general no reconocían una diferencia entre ellos.

A partir de lo expuesto anteriormente, es necesario diferenciar y definir ambos términos. El vocablo integración, etimológicamente relacionado con “integer”, “intacto, entero”, nos remite a la necesidad de “completar un todo con las partes que faltaban”. Consecuentemente, integrar supone exigir que todas las personas, con o sin discapacidad, participen plenamente en la sociedad que forman parte y se adapten a la misma. En cambio, la inclusión educativa, representa la meta final, es decir el objetivo al que han de dirigirse los sistemas educativos, que entienden que hay una única institución que debe albergar a todos, en la que todo el mundo tiene el mismo derecho a participar (Echeita & Ainscow, 2010). Se la considera como una cuestión de valores y una concepción de respeto a la diversidad, se plantea una forma diferente de entender la discapacidad, la escuela, el aprendizaje, la práctica pedagógica, la sociedad, la formación docente, etc. Es la escuela quien debe modificar su estructura organizativa, su currículo, su proceso de enseñanza – aprendizaje, su metodología, sus sistemas de evaluación, etc. (Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires, 2012).

En este sentido, la mayoría de las profesionales que se consultaron dieron definiciones acertadas sobre estos tópicos. A modo de ejemplo, se transcribe la definición que dio la docente de segundo grado del turno mañana:

Los conceptos suelen ser usados como sinónimos entre ellos aunque si hay una diferencia. Integración implica crear un ambiente de aceptación de la diferencia pero el otro no deja de ser el “diferente” y es el que debe adaptarse a la comunidad educativa. Inclusión es crear ambientes donde todos se crean diferentes al otro. Implica el derecho de ser reconocido como sujeto desde su singularidad. La comunidad educativa debe adaptarse al sujeto de derecho.

Asimismo, podemos destacar lo explicitado por la directora de la institución:

Para mí existe una gran diferencia, hoy desde la política educativa nos referimos al término integrar cuando es el estudiante quien debe adaptarse al contexto educativo, en

general se encuentra en el aula pero se le dan actividades descontextualizadas .En cambio, un estudiante se encuentra conformando un proceso educativo inclusivo cuando es el contexto el que se adapta a sus propias necesidades, ritmo y estilo de aprendizaje.

Del mismo modo, lo expresado anteriormente se puede ver reflejado cuando se le consultó a las profesionales de la educación si realizaban las adecuaciones curriculares correspondientes para su grupo de alumnos. La mayoría de ellas referenció realizarlas y solo una docente manifestó no realizar los ajustes en sus prácticas diarias. En función a ello, es menester destacar que las adecuaciones curriculares son definidas como las modificaciones de los distintos elementos del currículo que se realizan desde la programación de los objetivos, contenidos, metodología, actividades y procedimientos de evaluación para atender a la diversidad del alumnado (Anijovich & Mora, 2009). En correspondencia a ello, las docentes participantes de esta investigación realizan en su mayoría las adecuaciones adaptando el contenido, tipo de letra, ofreciendo diversas formas de realizar una misma actividad y poniendo en marcha el formato “Ta Te Ti” ofrecido por los autores Anijovich y Mora (2009). En palabras de una docente:

Se trabaja con la diversidad atendiendo e implementando el formato Ta Te Ti, en el mismo existe una actividad central obligatoria, por la cual deben comenzar a trabajar todos los alumnos y luego en sus extremos se encuentran diversas actividades atendiendo a las inteligencias múltiples en las que los alumnos deben elegir las que realizarán formando un “Ta Te Ti”.

Simultáneamente, teniendo en cuenta el cuarto objetivo específico, al ser preguntadas, la totalidad de las maestras señalaron que siempre realizan intervenciones docentes oportunas y adecuadas a las necesidades del grupo visualizando las características de cada uno y adaptando las actividades para así poder potenciar las fortalezas y disminuir debilidades de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, aseguraron que muchas veces no cuentan con el

conocimiento y estrategias necesarias para llevarlo adelante. Aquí encontramos relación con la investigación de Alvarez et al (2005) que señala que los docentes poseen mucha falta de información y formación. En función de ello, se le consultó a los directivos si creían que los estudiantes recibían las intervenciones ajustadas a las necesidades de cada uno. Se evidenció que solo una de ellas considera que no las reciben y las dos restantes señalan que ocasionalmente la reciben, mencionando como hipótesis causales los procedimientos administrativos, los tiempos, el contexto familiar y la escasa capacitación e intervención que los docentes realizan en su gestión de clase y evaluación. En palabras de la directora de la institución:

Los docentes no se capacitan para llevar a cabo intervenciones que permitan superar las barreras que el contexto escolar ofrece. La resistencia que ofrecen es importante, evidenciando una falta de conocimiento del nuevo rol docente actual en el marco de la política socio-educativa vigente.

Para finalizar, haciendo mención al último objetivo específico, la totalidad del personal docente afirma construir un plan de monitoreo y seguimiento para evaluar la enseñanza y los aprendizajes de todos sus alumnos a través de un portafolio, rúbricas, observaciones, planillas de seguimiento en las que se registran los avances de cada niño, además del establecimiento de diversos criterios para evaluar a cada uno de ellos. De la misma forma, dos de los directivos realizan un monitoreo y seguimiento de los procesos de inclusión a través de relevamientos, observación de adecuaciones de acceso y significativas de las planificaciones, observación de clases, lectura y corrección de informe de competencias, observación y análisis de documentos escritos, producciones del estudiante, etc.

Lo expuesto anteriormente cobra importancia si tenemos en cuenta lo que sostiene Anijovich y Gonzalez (2016): “el monitoreo, la retroalimentación y la evaluación de procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje, facilitará la intervención oportuna para

implementar lineamientos de mejora, transformando la escuela en un centro dinámico, que considere un proceso continuo que forme parte de la vida cotidiana de la propia escuela” (p. 25).

Tras la lectura analítica de todos los resultados obtenidos en el presente proceso de investigación que se ha llevado a cabo se puede enunciar que en general la mayoría de las docentes reciben escasa formación y capacitación sobre procesos de inclusión educativa a pesar de reconocer la diferencia entre los conceptos de inclusión e integración. Por consiguiente, en relación a la implementación de procesos inclusivos institucionales, las docentes consideran que si bien planifican intervenciones oportunas para favorecer el desarrollo de dichos procesos, necesitarían mayor formación y recursos para realizar las mismas al interior de las prácticas escolares diarias.

Con respecto a la realización de un plan monitoreo y seguimiento para evaluar los procesos de inclusión institucionales se puede afirmar que el equipo docente y directivo utiliza diferentes recursos para llevarlo a cabo y obtener así información relevante para tomar decisiones hacia la mejora.

En definitiva, al indagar la relación existente entre formación docente e inclusión de alumnos en una institución educativa, se podría afirmar la importancia de la misma para resignificar el nuevo rol docente, un maestro comprometido con la atención a la diversidad existente del aula en el nuevo contexto y escenario actual y en el marco de la política socio – educativa vigente.

4.2 Observaciones

A continuación se expondrá el análisis de las observaciones realizadas en la institución, se desarrollará mediante diferentes categorías de análisis. En primer lugar, en relación a la **planificación y gestión** de la clase se pudo evidenciar el diseño de una planificación previa de las profesionales, explicitando los objetivos de cada clase y un buen manejo del tiempo para realizar las actividades propuestas. Además, se observaron transiciones y coherencias en el paso de una actividad a otra, lo que cobra suma importancia si

tenemos en cuenta que la planificación permite anticipar lo que va a suceder en el transcurso de la clase y asimismo reflexionar y tomar decisiones sobre todos los componentes necesarios para llevar a cabo la gestión de clase (Ministerio de Educación de Buenos Aires, 2018).

Al comenzar la clase, al partir de un tópico y/o situación problemática, las docentes indagaban en los alumnos sobre el contenido que iban a tratar durante el desarrollo de la clase. Cuando la maestra activaba los conocimientos previos de los alumnos, la mayoría participaban en forma autónoma aunque algunos de los estudiantes necesitaban guía y orientación del docente. Se escuchaban todas las respuestas y registraban las mismas en la pizarra o en un afiche. Se observó la evidencia de una articulación entre los aprendizajes disponibles y los nuevos presentados, también la vinculación de los mismos con temas relacionados con la vida diaria.

Las maestras indicaban el contenido de la clase y comunicaban la dinámica de trabajo que se iba a realizar con el grupo en general de forma clara y precisa. Ante la solicitud de algunos niños explicaban en forma personalizada la consigna para que ellos puedan comenzar a trabajar. Sus planificaciones constataban un diseño curricular en el que se integraban contenidos de los diversos espacios curriculares mediante un proyecto y/o secuencia didáctica a desarrollar. Es importante destacar que para enriquecer la dinámica áulica utilizaban en la mayoría de los grados observados, imágenes de referentes, láminas, juegos, materiales concretos y fotocopias proporcionadas por la docente y/o traídas e investigadas por los mismos niños. Asimismo, se cotejó que al finalizar cada jornada escolar, la docente formulaba preguntas referente a lo trabajado en su planificación diaria, evidenciándose así el desarrollo de un cierre evaluativo.

Los estudiantes se manifestaban motivados, interesados y participaban activamente en el transcurso de la clase. Las docentes en todo momento fomentaban el desarrollo de autoestima y confianza en alumnos estimulándolos en forma continua para realizar la tarea propuesta.

Igualmente, se observó que las estrategias de enseñanza utilizadas por las docentes observadas eran similares para todos los estudiantes y comunes a todos

los espacios curriculares, lo que evidencia que no atendían a los intereses, necesidades, ritmos y estilos de aprendizajes propios y diferentes de cada uno de los alumnos. Lo descripto anteriormente se vio reflejado en dos situaciones específicas. En primer lugar, al ingresar un niño con dificultades visuales al salón la docente no tenía preparado ningún material adecuado para él excusándose que *“no sabía que venía”*, como consecuencia le proporcionó la misma fotocopia y actividad con la que trabajaban el resto de sus compañeros, por lo que el niño no pudo realizar el trabajo solicitado al no poder leerla. Por otro lado, se observó un niño con retraso cognitivo que se encontraba jugando en el suelo con tapitas de plástico mientras la docente trabajaba con el resto de sus estudiantes sin manifestar su visibilización.

En suma, la propuesta de enseñanza era idéntica para todos los niños del grado, algunos eran capaces de resolverlos en forma autónoma y sin dificultad mientras que otros solicitaban ayuda en forma constante y expresaban en forma reiterada impedimento para completar la tarea propuesta. Se evidencia que en algunos casos se adaptaba el tipo y tamaño de la letra y cantidad de ejercicios presentados durante el desarrollo de la clase.

Para terminar con esta categoría, se puede resaltar como aspecto positivo la ayuda mutua entre los compañeros y la asistencia constante de las docentes recorriendo el aula ante las dificultades manifestadas por los niños. Si bien las actividades propuestas por las profesionales en su mayoría eran de carácter individual, promovían formas de trabajo cooperativo y la ayuda entre pares. Sin embargo, se observó que no se les brindaba a los alumnos el tiempo necesario para la construcción de sus propios aprendizajes, atendiendo a las características individuales de cada uno, ya que se pasaba a la siguiente actividad cuando aún algunos estudiantes no habían terminado la primera tarea solicitada.

En cuanto al **clima de la clase y al manejo del grupo**, durante el desarrollo de las mismas se creó un clima que contribuyó a la realización del trabajo propuesto, también se manifestó la creación de un buen vínculo de docente – alumno y alumno - docente basado en el respeto y la confianza mutua.

La totalidad del grupo – clase se distribuyó en varias mesas ubicadas en forma de círculo en las que se sentaban entre tres y cuatro niños. Cada semana

los alumnos rotaban por las diferentes mesas y también cambiaban sus compañeros. En una oportunidad durante la observación realizada se pudo visibilizar a las docentes realizando variantes en relación a la ubicación en el aula de algunos niños. Ellas fundamentaron sus decisiones en que observaban que alguno de ellos se mostraba con mayor predisposición para trabajar cuando lo hacían junto a determinados compañeros; motivo por el cual decidieron llevar a cabo una especie de “rotación” a fin de favorecer el clima áulico y el proceso de construcción de aprendizajes de todos los niños.

Para finalizar con esta categoría, al momento que surgía algún conflicto, se resolvía inmediatamente, dialogando sobre el mismo con la totalidad del alumnado y repasando el acuerdo de convivencia áulica e institucional si fuera necesario. Cabe destacar que los Acuerdos Escolares de Convivencia se construyeron en forma consensuada lo que se evidencian en las interacciones que se producían dentro del aula entre docente – estudiante y estudiante – estudiante. Además, se observó a los alumnos aceptar la autoridad del docente en un clima de respeto mutuo.

En lo que respecta a la tercera categoría, haciendo alusión a la **evaluación**, las docentes en primera instancia realizaban repasos en forma oral de los principales contenidos trabajados y posteriormente proponían una evaluación escrita idéntica para la mayoría de los niños, solo adaptando en ocasiones, tipo y tamaño de letra y cantidad de ejercicios. Evaluaron el aprendizaje en forma congruente con los objetivos propuestos y las actividades realizadas en los proceso de enseñanza-aprendizaje que llevaron a cabo. Este hallazgo es coincidente con el estudio de Batanero (2013) en el cual pone de manifiesto que la evaluación debe estar relacionada con los contenidos y los objetivos propuestos. Es importante resaltar la evaluación diaria que realizaban durante el desarrollo de la clase ya que se observó la habilitación de espacios constantes de participación de los estudiantes e intervenciones docentes continuas para mediar la construcción de aprendizajes de los alumnos en general. Es menester retomar aquí lo expuesto por Anijovich y Gonzalez (2016) que la evaluación sirve tanto para expresar juicios de valor como para

diagnosticar, retroalimentar y mejorar los aprendizajes para que todos los alumnos puedan aprender.

En conclusión, tras la observación de las clases y el accionar de los docentes podemos afirmar que si bien se realizaba un recorte del diseño curricular, a la hora de establecer objetivos y contenidos, las estrategias de enseñanza y actividades que se presentaban eran idénticas para la totalidad del alumnado; solo se realizaban en algunas pocas situaciones adecuaciones de acceso o poco significativas a las que se hizo referencia. En la misma línea, si bien se observó articulación entre los aprendizajes disponibles y los nuevos presentados y su relación con aprendizajes de la vida diaria, al momento de desarrollar las tareas propuestas no se evidenció la habilitación de tiempos diferentes para su realización. Asimismo, al evaluar no se observó el diseño de instrumentos evaluativos diferenciados sino que las maestras implementaban la misma forma de evaluar para todos los estudiantes. Así pues, se puede señalar que el accionar docente demostró para realizar escasas adecuaciones que favorezcan los procesos singulares de construcción de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Consecuentemente, se puede confirmar lo expuesto en la investigación de Durán Gisbert y Giné Giné (2017) que refiere a que es necesaria la formación del profesorado para poder trabajar colaborativamente en la mejora de los centros educativos, para que éstos sean capaces de propiciar mayor participación y aprendizaje de todo el alumnado. Así como también en el estudio realizado por Hervis (2018) y Batanero (2013) en los cuales se plantea la importancia de que los docentes asuman su responsabilidad como tales para alcanzar así un cambio de actitud, mentalidad y adaptación para el desarrollo de la inclusión educativa.

4.3 Relación entre los resultados de los cuestionarios y las observaciones

Tras triangular la información obtenida en los cuestionarios autoadministrados a las docentes con lo observado durante el desarrollo de las clases de cada una de ellas, se evidenció la falta de capacitación y formación

para poder atender las diversas necesidades de los estudiantes y favorecer así la construcción singular de aprendizajes de cada uno de ellos.

Si bien hubo docentes que explicitaron haberse capacitado y otras que no lo hacían, no se observaron variaciones en el desarrollo de las diferentes clases, es decir, todas las maestras desarrollaban los contenidos de la misma manera y utilizaban idénticas estrategias de enseñanza para todos los alumnos. De la misma forma, algunas profesionales expusieron que desarrollaban prácticas docentes inclusivas y realizaban adecuaciones correspondientes para su grupo de alumnos, esta situación no se evidenció durante la observación de las clases ya que presentaban una misma actividad y de la misma forma para la totalidad de los estudiantes. Del mismo modo, pudo visibilizarse que en ocasiones algunos niños no pudieron llevar a cabo la tarea propuesta. En función a ello es importante tener en cuenta que para llevar adelante una práctica pedagógica inclusiva es fundamental que todos los docentes reflexionen en forma permanente sobre su quehacer áulico (Informe Mundial sobre la Discapacidad, 2011). Asimismo, es imprescindible contar con docentes comprometidos en los procesos pedagógicos e implicados con su labor educativa ya que ellos puedan actuar como mediadores para crear las condiciones óptimas para que todos los niños participen, entendiendo así que el contenido constituye solo un medio para alcanzar el desarrollo humano (Di Fresco, 2016).

Además, hay que destacar también que al triangular la información recabada se puede afirmar que las docentes presentaban dificultades para atender a las necesidades individuales de cada uno de los niños al momento de la planificación, gestión de clase y evaluación. En función a esto, es importante retomar lo expuesto por Centros NRed (2017) donde expresa que, de la misma manera todos los alumnos deben ser bienvenidos y aceptados en la escuela integradora, diversificada e inclusiva se le deben crear las condiciones necesarias para un óptimo desarrollo para que en un futuro puedan llegar a desempeñarse de forma responsable en la sociedad de la que forman parte.

A partir de lo expuesto hasta aquí y retomando el objetivo general de esta investigación es ineludible destacar lo expresado por Martinez et. al (2018) quien refiere que los docentes necesitan adquirir nuevas competencias y

habilidades, es decir conocer nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje e incluirlas en las prácticas escolares para que todos los alumnos se desarrollen en forma integral y sean incluidos dentro de la sociedad de la formar parte. A raíz de ello, hay que destacar que actualmente la sociedad demanda la creación de un dispositivo escolar que desarrolle capacidades que favorezcan el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, por ello surge la necesidad de construir colectivamente con la implicancia de todos los actores de la institución educativa una escuela inclusiva, a las que pueda asistir todo el alumnado, independientemente de cuáles sean sus características personales y/o sociales.

CONCLUSIONES

Para concluir, en el presente trabajo final de carrera se planteó la problemática de indagar la relación existente entre la formación docente y los procesos de inclusión educativa de los alumnos del primer ciclo de una escuela primaria de la ciudad de Marcos Juárez, provincia de Córdoba.

En relación a los datos arrojados y en función a la problemática planteada centraremos la mirada en los principales resultados arrojados por esta investigación atendiendo a los objetivos: tipo de formación y capacitación de los docentes sobre procesos de inclusión educativa, forma de implementación de los procesos inclusivos institucionales, el carácter oportuno y adecuado de las intervenciones docentes, el plan de monitoreo y seguimiento que se realiza en la institución educativa para evaluar los procesos de inclusión.

En consecuencia, se puede enunciar que generalmente la mayoría de las docentes reciben escasa formación y capacitación sobre inclusión educativa, sin embargo la mayoría de ellas reconocen la diferencia entre los conceptos de inclusión e integración.

En relación a la implementación de procesos inclusivos institucionales podemos afirmar que las docentes si bien realizaban un recorte del diseño curricular a la hora de establecer objetivos y contenidos, las estrategias de enseñanza y actividades presentadas eran idénticas a la totalidad del alumnado ya que solo excepcionalmente realizaban algunas adecuaciones de acceso o poco significativas a las mismas.

En lo que respecta a la realización de intervenciones docentes oportunas y adecuadas en las prácticas áulicas, si bien las maestras brindaban explicación personalizada de las consignas presentadas a los estudiantes que la requerían, las actividades y el tiempo destinado a su realización era el mismo. Es decir, ocasionalmente realizaban algunas intervenciones para favorecer el desarrollo de procesos inclusivos pero necesitarían mayor formación y recursos para ejecutar las mismas al interior de las prácticas escolares diarias.

A propósito del plan de monitoreo y seguimiento que se llevaba a cabo en la institución en relación a los procesos de inclusión educativa, se puede expresar que el equipo docente y directivo utilizaba diferentes recursos para llevarlo a cabo pero esa información obtenida no se utilizaba para aprender en contexto y tomar decisiones hacia la mejora.

Por consiguiente, la educación inclusiva surge del reconocimiento de la educación como un derecho humano básico, bajo este principio se concibe a la misma como un derecho de todos los estudiantes para alcanzar su desarrollo integral. Por ello, es fundamental que se les brinde el andamiaje necesario para fomentar al máximo el desarrollo de sus capacidades con el propósito de alcanzar una plena inclusión educativa y social.

Como limitación de la presente investigación podemos enunciar que se realizó en una única escuela y solamente en el primer ciclo, por lo que sería importante extender dicho proceso a toda la institución educativa y a otras escuelas para cotejar datos y elaborar conclusiones más generales. Del mismo modo, los escasos conocimientos acerca de la inclusión educativa de las participantes de esta investigación dificultaron la comparación de datos y la realización de interpretaciones acerca de la pregunta de investigación. Además, otra limitación refiere a que en el desarrollo del presente trabajo se presentaron dos instrumentos de recolección de datos que no fueron previamente validados para su uso.

Por lo anteriormente nombrado, se sugiere la posibilidad de realizar nuevas investigaciones incrementando la cantidad de observaciones áulicas para poder visibilizar mayores variaciones en relación al desarrollo de las prácticas educativas inclusivas. Además, ampliar la investigación a otras escuelas a fin de poder realizar comparaciones y enriquecerse mutuamente.

El aporte que esta investigación pretende dejar refiere a la necesidad de hacer visible la importancia de la formación y capacitación continua de todos los docentes involucrados en procesos de inclusión educativa para brindar una educación de calidad que atienda eficazmente la diversidad de las aulas y alcance así la mejora de los resultados educativos. Además de la importancia de la incorporación de un psicopedagogo en la institución, el

cual pueda brindarle a los docentes todas las herramientas y recursos necesarios para implementar en los procesos de inclusión y favorecer así el pleno desarrollo de los estudiantes. De este modo, este trabajo queda abierto a nuevas investigaciones o a ser utilizado como herramienta para el diseño y desarrollo de una nueva propuesta de intervención educativa.

En referencia a lo anterior, sería necesario implementar planes de capacitación continua destinados al equipo docente y directivo para brindar conocimientos básicos sobre las formas de organizar el diseño y desarrollo curricular para poder responder así adecuadamente a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos a partir de la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan enfrentar los desafíos que actualmente le presentan las prácticas inclusivas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, V (2015). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), 55-69.
- Alvarado, V (2015). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31(2), 55-69.
- Alvarez, M., Castro, P., Campo, M.A. & Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. .
- Anijovich, R & González, C (2016). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- Anijovich, R ; Camilloni, A ; Cappelletti, G ; Hoffmann, J ; Katzkowicz, R & Lopez, L (2016). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Anijovich, R. & Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) & Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios*.
- Baquero, R; Diker, G & Frigerio, G (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.
- Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.

- Centros N Red (2017). Recuperado el 05 de Noviembre de 2018, de <http://www.centrosnred.com/el-papel-del-docente-en-la-actualidad/>
- Clark Carter, D (1992). Observación y análisis de contenido. En D. Clark Carter (Ed.), *Investigación cuantitativa en psicología* (pp.99-103). OXFORD
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). *Declaración de Salamanca*. España.
- Cueva, L. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*. 23(2), 11-30.
- Di Fresco, C. (2016). *El papel del docente en la inclusión escolar*. Ponencia presentada en el I Congreso sobre diversidad pedagógica e inclusión escolar, Buenos Aires.
- Diaz, M. (2014) *Beneficios que otorga la educación en y para la diversidad*. Facultad de diseño y comunicación, Buenos Aires.
- Dominguez, A.; López, A.; Pino, M. & Vazquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 31-50.
- Echeita, G & Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada.
- Fingermann (2010). Recuperado el 05 de Noviembre de 2018, de <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/el-rol-docente>

Fundación Iberoamericana Down 21 (2003). Recuperado el 03 de Diciembre, de <https://www.down21.org/revista-virtual/802-revista-virtual-2003/revista-virtual-septiembre-2003/entrevista-septiembre-2003.html>

González, E. (2012). Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al nuevo de la educación inclusiva. Buenos Aires.

Gonzales, M; Medina, A, Garcia, M, Martinez, M, Abundez, G (2015). ¿Cómo evaluar? Métodos de evaluación en el aula y estrategias para realizar una evaluación formativa. G Abundez (Ed). *Evaluación de los aprendizajes en el aula* (pp. 61-82). México: encuadernadora Progreso. Buenos Aires.

Grau Rubio, C. (1998). Introducción histórica a la atención educativa del niño con necesidades educativas especiales. En C. Grau Rubio (Ed.). *Educación especial. De la integración a la escuela inclusiva*. (pp 10-22). Valencia: promolibro.

Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Infante, M (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos XXXVI*, 36(1), 287-297.

López Melero, M. (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21 (2), 37-54.

Martínez, m, Lozano Cabezas, I & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.

Ministerio de Educación (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Buenos Aires. Recuperado el 05 de Noviembre de 2018, de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-planificacion-escolar.pdf?x16202>

Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2009). *Reflexiones para compartir: una invitación a pensar (se) cada uno en su práctica*. Córdoba: secretaria de educación.

Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe (1998). *La educación especial en la provincia de Santa Fe*. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1999). *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común*. Santa Fe.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Buenos Aires. (2006). *Educación especial una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Buenos Aires (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Naciones Unidas (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York y Ginebra.

- Nieva, J. & Martinez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. España: Salamanca.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Suiza: Banco Mundial.
- Padilla Garcia, J; González Gomez, A; Pérez Melendez, C (1998). Elaboración del cuestionario. En Rojas Tejada, A; Fernández Prados, J; Pérez Meléndez, C (Ed.) *Investigar mediante encuestas* (pp.115-140). Síntesis psicología.
- Pavié, A (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafío para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (2), 37-60.
- Rada, T. & Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.
- Ravela, P (2016). *Fichas didácticas: para comprender las evaluaciones educativas*. Perú: Preal.
- Reveco Vergara, O. (2015). Formación continúa de los docentes de la Educación Infantil. *Educao & Realidade*, 40(4), 973-986.

- Rodriguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Sanchez, P (2003). El horizonte de la inclusión. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. (pp. 135-170). España: ALJIBE.
- Silberkasten, M (2006). La escuela des/integradora, maestros des/integradores. *La construcción imaginaria de la discapacidad*. (pp. 75-82). Buenos Aires: TOPIA Editorial.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- Torres, R. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Universidad Pedagógica Nacional*, 47(2).
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (U.M.C.E) (2007). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. Recuperado el 3 de Junio de 2018, de http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Modelo de autorización de los directivos responsables de la institución

Autorización de los directivos responsables de la institución

Por el presente documento se solicita su autorización como directivo de la institución “Juana Eufemia Maqueira de Zambruno” para la realización en el marco de la misma de la investigación titulada “Formación docente continua e inclusión escolar” cuya responsable es Josefina Mendizabal DNI 37.172.349. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es indagar la formación docente en relación a los procesos de inclusión educativa. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán cuestionarios a directora, vice – directora y a todas las docentes del primer ciclo y la observación de una clase de cada docente. Previamente a la realización de dichas actividades se les pedirá el consentimiento a cada uno de los sujetos involucrados en la investigación (maestras, vicedirectora y directora).

Ninguno de los procedimientos mencionados generan ni generarán algún tipo de perjuicio físico, psicológico o social para los participantes y se respetarán en todo momento las legislaciones y regulaciones nacionales e internacionales vigentes sobre el trabajo con niños en contextos de investigación.

La confidencialidad de toda la información será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán tratados como confidenciales y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI....., directivo de la institución..... autorizo la realización del presente proyecto de investigación en el marco de la mencionada institución.

Anexo 2: Modelo de consentimiento informado de participación.

Consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Formación docente continua e inclusión escolar”, cuya responsable es Josefina Mendizabal DNI 37.172.349. Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización del Trabajo Final de Carrera para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Abierta Interamericana.

El objetivo principal de esta investigación es indagar la formación docente en relación a los procesos de inclusión educativa. Para el cumplimiento de dicho objetivo se le solicitará que complete un breve cuestionario y se realizará la observación de una de sus clases.

La participación en esta investigación, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar la misma en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por la investigadora en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:.....

Anexo 3: Modelo de cuestionario para equipo directivo

CUESTIONARIO PARA EQUIPO DIRECTIVO

Responda marcando con una X la opción que crea más conveniente y contestando en el caso que se lo pida (puede ser más de una opción).

1. Sexo: F M
2. Cargo:
3. Antigüedad docente
 - ☐ Hasta 5 años
 - ☐ De 6 a 10 años
 - ☐ De 11 a 15 años
 - ☐ De 16 a 20 años
 - ☐ Más de 20 años
4. Antigüedad en la institución
 - ☐ Hasta 5 años
 - ☐ De 6 a 10 años
 - ☐ De 11 a 15 años
 - ☐ De 16 a 20 años
 - ☐ Más de 20 años
5. Antigüedad como directivo
 - ☐ Menos de 1 año.
 - ☐ De 1 a 4 años.
 - ☐ De 5 a 10 años.
 - ☐ De 11 a 15 años.
 - ☐ De 16 a 20 años.

6. Capacitación específica sobre inclusión educativa

- ☐ Cursos
- ☐ Congresos
- ☐ Seminarios
- ☐ Licenciaturas
- ☐ Diplomaturas
- ☐ Posgrados
- ☐ No se capacita

7. ¿Cuántas capacitaciones ha realizado en los últimos cinco años?

Muchas

Pocas

Ninguna

¿Qué puede rescatar de ellas?

.....

.....

.....

.....

8. ¿Conoce las leyes nacionales y provinciales que garantizan el derecho de inclusión educativa?

SI

NO

¿Cuáles.

.....

.....

.....

.....

9. ¿Realiza un monitoreo y seguimiento continuo de los procesos de inclusión?

SI

NO

¿De qué manera?

.....

.....

.....

.....

10. Para usted, ¿existe una diferencia entre integración e inclusión?
¿Cuál?

.....

.....

.....

.....

11. ¿Considera que los estudiantes reciben intervenciones docentes en
forma oportuna y adecuada?

SI

NO

A VECES

¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

Anexo 4: Modelo de cuestionario para docentes

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Responda marcando con una X la opción que crea más conveniente y contestando en el caso que se lo pida (puede ser más de una opción).

1. Sexo: F M
2. Grado:
3. Formación de grado
 - ☐ Maestra normal
 - ☐ Profesora de enseñanza preescolar y primaria
 - ☐ Licenciada en educación primaria
 - ☐ Otro... ¿Cuál?
4. Antigüedad docente
 - ☐ Hasta 5 años
 - ☐ De 6 a 10 años
 - ☐ De 11 a 15 años
 - ☐ De 16 a 20 años
 - ☐ Más de 20 años
5. Antigüedad en la institución
 - ☐ Hasta 5 años
 - ☐ De 6 a 10 años
 - ☐ De 11 a 15 años
 - ☐ De 16 a 20 años
 - ☐ Más de 20 años
6. Capacitación docente específica sobre inclusión educativa

- Cursos
- Congresos
- Seminarios
- Licenciaturas
- Diplomaturas
- Posgrados
- No se capacita

7. ¿Cuántas capacitaciones ha realizado en los últimos cinco años?

Muchas

Pocas

Ninguna

¿Cómo le resultaron?

.....

.....

.....

.....

8. ¿Conoce las leyes nacionales y provinciales que garantizan el derecho de inclusión educativa?

SI

NO

¿Cuáles?

.....

.....

.....

.....

9. ¿Realiza las adecuaciones curriculares correspondientes para su grupo de alumnos?

SI

NO

¿De qué manera?

.....

.....

.....

.....

10. Para usted, ¿hay una diferencia entre integración e inclusión? ¿Cuál?

.....

.....

.....

.....

11. ¿Considera que desarrolla prácticas docentes inclusivas?

SI

NO

¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

12. ¿Considera que realiza intervenciones docentes oportunas y adecuadas a las necesidades del grupo y de cada uno de sus alumnos?

SI

NO

¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

13. ¿Construye un plan de monitoreo y seguimiento para evaluar la enseñanza y los aprendizajes de todos sus alumnos?

SI

NO

¿De qué manera lo lleva a cabo?

.....

.....

.....

.....

Anexo 5: Guía de observación del desempeño docente

PLANILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Fecha:

Grado:

Turno:

Tiempo de observación:

		SI	NO	OBSERVACIONES
Organización de la clase	¿Denota una planificación previa?			
	¿Explicita los objetivos de la clase?			
	¿Se observa un manejo eficaz del tiempo?			
	¿Incluye transiciones y coherencias entre las actividades?			
	¿Cuenta con un cierre evaluativo?			
Recursos	¿Cómo es la utilización del espacio físico y la disposición de los bancos?			
	¿Qué tipo de trabajos hay exhibidos en el aula?			
	¿Qué clase de recursos materiales se utilizan para enriquecer la clase?			
Contenidos	¿Se observa articulación entre los aprendizajes previos y los nuevos presentados?			
	¿Se evidencia vinculación del trabajo de la clase con temas de la vida diaria?			
	¿Se observa vinculación del tema de la clase con contenidos de otros espacios curriculares?			
Clima de la clase	¿Se crea un clima que contribuye a la realización del trabajo propuesto?			
	¿Se observa un vínculo docente – alumno basado en el respeto?			
	¿Se fomenta en la clase la autoestima y la confianza de los alumnos?			
	¿Los alumnos se			

	manifiestan motivados, interesados y participan activamente en la clase?			
Manejo del grupo	¿Se observa que los alumnos aceptan la autoridad de docente?			
	¿Se manejan los conflictos evitando las situaciones que imposibilitan el trabajo propuesto?			
	¿Se respeta y alienta la participación de todos los alumnos?			
Aspecto pedagógico – didáctico	¿Se observa relación entre los objetivos propuestos, los aprendizajes y contenidos seleccionados?			
	¿Se propone variedad de actividades para alcanzar los objetivos propuestos?			
	¿Se facilita la construcción de aprendizajes a partir de los conocimientos disponibles de los alumnos?			
	¿Se brinda tiempo necesario para el aprendizaje en función de las características personales de cada alumno y del grupo en general?			
	¿Se fomenta el trabajo cooperativo? ¿Y el trabajo de equipo?			
	¿Se evidencia la forma de evaluar en el desarrollo de la clase?			