FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

Sede Rosario

Trabajo Final

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior.

Título del Trabajo: "Actitudes de docentes, de la ciudad de Rosario, en torno a la educación inclusiva"

Alumno: Alvarez, Rodrigo Manuel

Título a obtener: Profesor Universitario para la Educación Secundaria y Superior.

Agosto 2023

DEDICATORIA

A mis padres, Carmen y Julio, a mi hermana Rocío, a mi abuela Encarnación y a mis abuelos Ramón, Elvio y Bonifacia que me siguen acompañando, aunque no estén físicamente presentes.

AGRADECIMIENTOS:

A Roque Pettinari, por haberme acompañado durante todo el proceso del presente trabajo.

A mis padres, quienes me enseñaron el valor de la responsabilidad y la constancia.

RESUMEN

El propósito de esta investigación es indagar acerca de una posible relación entre laformación académica en educación inclusiva y las actitudes de docentes en torno a esta temática. Para tal fin, se realizó un estudio de tipo descriptivo comparativo, mixto, de cortetransversal, con una muestra de 10 personas (5 mujeres y 5 varones), a las cuáles, para la recolección de datos, se les administró un cuestionario de elaboración propia que apuntó a conocer las características de la formación académica de los docentes y una escala para medir "actitudes de docentes" (Vélez Latorre, 2013). Los resultados indicaron que existe una relación entre la formación académica y las actitudes de docentes frente a la educación inclusiva, ya que aquellos que recibieron capacitaciones mostraron niveles de actitudes más altos que los que no recibieron capacitación, no obstante, no se observa una diferencia contundente entre ambos grupos.

Palabras clave: Actitudes de docentes – Formación académica – Educación inclusiva

INDICE

DEDICATORIA 2
AGRADECIMIENTOS 3
RESUMEN 4
INTRODUCCIÓN 7
CONTEXTO DE ESTUDIO 9
Especificidad de la institución 9
Objetivos de la institución 9
Organigrama institucional: 10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 12
TÍTULO 12
ÁREA/S DE CONOCIMIENTO DESDE LA/S CUAL/ES ABORDARLO 12
PREGUNTA PROBLEMA 12
RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA 12
OBJETIVOS 13
MARCO TEÓRICO 14
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 14
CAPÍTULO II: EDUCACION INCLUSIVA 16
CAPÍTULO III: DOCENCIA 23
CAPÍTULO IV: ACTITUDES DE DOCENTES EN EL AULA INCLUSIVA 31
MARCO METODOLÓGICO 36
CONTEXTO INSTITUCIONAL 36
TIPO DE INVESTIGACIÓN 36
POBLACIÓN 36
MUESTRA 36
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 37
RESULTADOS 37
ANÁLISIS DE RESULTADOS 47
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 51
CONCLUSIONES: 59
BIBLIOGRAFÍA 60

ANEXO 63

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un término complejo de definir, ya que existen diferentes definiciones según la mirada de los diversos autores. Pero, podría afirmarse que es un término general que hace referencia a la provisión a todo el alumnado, incluyendo a aquellos que tengan necesidades educativas especiales, de servicios de apoyo y ayudas que garanticen el aprendizaje de los alumnos en los aspectos académicos, culturales, sociales y conductuales con la finalidad de que puedan convertirse en sujetos de derechos y realice aportes en el contexto en el cual está inmerso (Lipsky y Gartner, en Dueñas Buey, 2010).

Sarrionandia (2017) indica que la educación inclusiva se caracteriza por tener la misión de que todas las personas se sientan reconocidas, participantes activos, queridos y estimados por sus pares y su profesorado. Otra de las características refiere a que busca producir una modificación del sistema actual, que, según la perspectiva de esta autora, es heredera de prácticas y de formas de pensamiento que valora la diversidad en términos de exclusión. Por último, afirma que este paradigma implica que se busquen estrategias pedagógicas diferentes que puedan garantizar una verdadera inclusión.

Otro elemento fundamental de la investigación se relaciona directamente con las actitudes de docentes frente a la educación inclusiva. Granada Azcárraga, Pormés Correa y Sanhueza Hernández (2013) afirman que la actitud del docente es fundamental en el proceso de educación inclusiva. Estas autoras definen este concepto como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra, y diversas formas de accionar ante la postura educativa de trabajar desde la educación inclusiva.

Según estas teóricas existen una serie de factores que posibilitan tener buenas actitudes frente a la inclusión educativa. Entre ellos se destacan la experiencia docente, las características de los estudiantes, el tiempo y los recursos de apoyo, la formación y capacitación constante. Cada uno de estos factores tiene repercusión directa sobre las actitudes docentes, limitando o favoreciendo prácticas inclusivas en el aula.

En concordancia con esto, la otra variable de estudio, gira en torno a la formación académica. Nieva Cháves y Martínez Chacón (2016) indican que a la hora de desempañar un oficio o una profesión es necesario contar con una formación sólida para poder desempeñar

esa función. Asimismo, conciben a la formación docente como un proceso donde se articula la enseñanza y el aprendizaje, en donde se pone énfasis en la relación entre teoría y práctica, y en donde se reescribe y reestructura lo cotidiano del sujeto y sus interacciones.

Además, destacan que la formación docente para la inclusión supone un desafío para las educaciones formadoras, pero, es un desafío al cual hay que enfrentar ya que, como exponen las autoras, es un proceso que va a caracterizar el desempeño del docente a la hora de ejercer su profesión.

Es así que, luego de la anterior descripción, se podría inferir que la formación académica impacta y se relaciona con las actitudes docentes en torno a la educación inclusiva. Sin embargo, para poder confirmar o refutar esta idea, se plantea un interrogante que busca indagar la manera en que se relaciona la formación académica con las actitudes de docentes en torno a la educación inclusiva. Asimismo, se establecen como objetivos específicos determinar qué modalidades y cómo estuvieron organizados los espacios formativos en educación inclusiva en las instituciones formativas de docentes, indagar los conocimientos acerca de la educación inclusiva poseen actualmente las personas que hayan estudiado para ejercer la docencia en instituciones educativas formales, describir cuáles son las actitudes docentes que caracterizan a las personas que ejercen la docencia y establecer relaciones Describir cuáles son las actitudes docentes que caracterizan a las personas que ejercen la docencia.

La educación inclusiva es un fenómeno que genera numerosas investigaciones en todo el mundo, no obstante, debe resaltarse que esta investigación busca brindar nuevos conocimientos empíricos acerca de una temática en la que no abundan investigaciones realizadas en la región de Argentina y América Latina.

CONTEXTO DE ESTUDIO

Contexto de estudio:

La institución elegida para realizar la intervención descrita en el presente trabajo de investigación es un colegio ubicado en la zona noroeste de la ciudad de Rosario.

Para realizar la caracterización de contexto de estudio se apeló información extraída de una entrevista con la directora de la institución, consultas a la página web del colegio y observaciones realizadas de manera presencial.

Especificidad de la institución

Este colegio es una institución educativa, que declara su confesionalidad católica y es de carácter parroquial, perteneciendo al Arzobispado de Rosario. Cuenta con un "Nivel Inicial", un "Nivel Primario" y un "Nivel secundario" con orientación en humanidades y ciencias sociales.

La institución se relaciona directamente con una parroquia, aunque la formación sacramental se realiza en la escuela. En cuanto a los recursos económicos, cuenta con el subsidio de sueldos por parte del estado del 100%, pero para la mantención del edificio y gastos fijos se les cobra una cuota mínima a los alumnos. Cuenta con varias aulas en buen estado, con buena iluminación y un mobiliario adecuado, al igual que patios –galerías amplias que permiten la realización de tareas recreativas. Actualmente están haciendo trabajos para ampliar el número de salones.

Objetivos de la institución

El colegio aspira al logro de la mayor eficacia en la formación integral de los alumnos, mediante su formación espiritual, intelectual, moral y física que los capacite para insertarse en forma útil a la comunidad de la que forma parte. Todas las actividades se desarrollarán, iluminadas por la fe cristiana, promoviendo una sólida formación de la personalidad mediante la promoción y el desarrollo de virtudes cristianas y sociales ordenadas al logro de un proyecto personal de vida.

La escuela se convertirá en una comunidad viva de educadores y educandos, donde predomine el aspecto formativo sobre el informativo. Estará al servicio de la comunidad del barrio del que forma parte.

El estilo de enseñanza propenderá a una educación de calidad, donde el alumno se constituye en el centro de la misma. Será estimulado intelectual, moral, social, espiritual y físicamente, a través de actividades creadoras, en un proceso continuo de maduración y enriquecimiento.

Se adhiere a los principios de la pedagogía activa y constructivista, considerando los aprendizajes previos de cada niño para ir construyendo los nuevos. El planeamiento partirá de la realidad concreta de la escuela teniendo como característica unidad, flexibilidad, integración, realidad y continuidad.

Organigrama institucional:

Si bien la institución no posee un organigrama detallado es posible describir de qué manera está compuesta la estructura de la misma. La "Comunidad Educativa" de este establecimiento está compuesta por varias figuras institucionales. En primer lugar, se encuentra el representante legal que participa en la programación y adopción del Proyecto educativo y aportará su experiencia personal calificada al proceso de formación de la comunidad educativa, participando activamente del dialogo académico, económico y pastoral que la propia actividad de la institución reclama. Promoverá el clima relacional adecuado, entre todos los miembros de la comunidad y estimulará y velará por el correcto cumplimiento de la tarea catequística.

Por otro lado, se encuentra el equipo directivo, que constituyen un equipo de conducción junto al representante legal. Los directivos fomentarán en los docentes la capacitación técnica, la superación personal y cristiana, animando en todo momento la tarea del personal de su dirección. Harán de su autoridad un servicio de diálogo, orientación y de exigencias que favorezcan la competencia del personal en todas sus facetas y la formación integral del alumno. Conjuntamente con el representante legal, participarán en la revisión y elaboración de un proyecto educativo, que será redactado conforme a los principios establecidos en el ideario de la institución.

Otro componente esencial de la institución son los docentes. Ellos deberán evidenciar ética, profesional y espiritualmente la suficiente idoneidad para la educación integral del alumno. El personal docente observará en todo momento un comportamiento privado y laboral de acuerdo a las normas de la moral y a su condición de católico práctico. Además, deberán contribuir a la promoción humano-cristiana alentada por la escuela en favor del barrio en que ejerce su tarea.

Además, los docentes tendrán que colaborar con las iniciativas emanadas de la comunidad educativa, incluyendo las de orden económico y de expansión edilicia del establecimiento. En otro orden, el personal docente promoverá en el alumno, junto a la enseñanza impartida, hábitos de responsabilidad, disciplina y crecimiento interior.

Por último, otro componente dentro de la estructura son los padres. Los padres por su condición de primeros educadores, tienen un amplio campo en la educación de sus hijos. Asumirán la tarea docente, como acción conjunta de padres y maestros, procurando el diálogo frecuente, la crítica constructiva y el respaldo de la acción docente, como de formación cristiana en favor de sus hijos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

TÍTULO**:** Actitudes de docentes y educación inclusiva.

ÁREA/S DE CONOCIMIENTO DESDE LA/S CUAL/ES ABORDARLO: Piscología y didáctica

PREGUNTA PROBLEMA:

¿De qué manera se relaciona la formación académica con las actitudes de docentes en torno a la educación inclusiva?

Variables: "Formación académica", "actitudes de docentes" y "educación inclusiva".

RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:

En la cotidianeidad de mi trabajo, numerosas familias plantean que las escuelas a las que asisten sus hijos con diagnóstico de autismo no suelen ser inclusivas, de hecho, afirman que los reciben porque tienen que hacerlo y solamente queda en eso.

Frente a este panorama se plantea que, en el caso de que se encuentren escasas prácticas inclusivas por parte de docentes puede relacionarse con que en la formación profesional no abordan en profundidad la temática de la discapacidad de cara a sus prácticas profesionales. De manera más simple, que la formación académica va a tener alguna relación con las actitudes docentes positivas frente a la inclusión en la escuela.

Teniendo cuenta esta reflexión se plantea como interrogante indagar sobre posibles relaciones entre la práctica profesional de los docentes y su formación académica en relación a la educación inclusiva.

En conclusión, las razones por las que se inicia el presente trabajo de investigación radican en una demanda social y en el interés personal de intervenir para un mejor ejercicio de la profesión docente en pos de una educación cada vez más inclusiva.

OBJETIVOS:

Objetivo general

- Determinar de qué manera se relaciona la formación académica con las actitudes docentes en torno a la inclusión educativa

Objetivos específicos:

- Determinar qué modalidades y cómo estuvieron organizados los espacios formativos en educación inclusiva en las instituciones formativas de docentes

- Indagar los conocimientos acerca de la educación inclusiva poseen actualmente las personas que hayan estudiado para ejercer la docencia en instituciones educativas formales

- Describir cuáles son las actitudes docentes que caracterizan a las personas que ejercen la docencia

- Establecer relaciones entre la formación académica y las actitudes de docentes en torno a la educación inclusiva

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La educación inclusiva es un fenómeno estudiado en diversas partes del mundo, sin embargo, en nuestro país no existen investigaciones directas que busquen reflejar la relación que existe entre las conductas inclusivas por parte de docentes en el aula y su formación académica. En consecuencia, se citan algunas investigaciones de distintas partes del mundo donde se intenta poner de manifiesto estudios que muestren la relación de estas variables.

Uno de los estudios es una investigación realizada en Uruguay por Angenscheidt Bidegaín y Navarrete Antona (2017), y tiene como objetivo principal describir las actitudes de los docentes sobre la educación inclusiva, entiendo el concepto de actitud como un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar ante el hecho educativo, y por otro lado se buscaba analizar si esas actitudes se dependían de la formación académica, entre otras variables.

Entre sus conclusiones destacan que los docentes, para llevar a cabo la educación inclusiva, reclaman más tiempo y mayor capacitación para atender a la diversidad en el aula regular. Además, los docentes que tienen mayor trayectoria tiene una actitud más favorable hacia la implementación de prácticas inclusivas. Por último, los autores concluyen que los profesores que tienen experiencias previas en cuanto a formación en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos

San Martín, Villalobos, Muñóz y Wyman (2017) realizaron una investigación buscando indagar sobre la importancia de la educación inclusiva en la formación inicial docente. Ellos terminan asegurando, entre otras ideas, que la presencia en gran número de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares ha incrementado la presión hacia los docentes respecto a la incorporación de perspectivas, competencias y conocimientos relacionados con la educación inclusiva, y esta situación tiene relación con la afirmación de los docentes de no sentirse capacitados para responder educativamente a todos sus estudiantes.

Por su parte, Hernández y García, en su investigación titulada “evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria”, tenía

como objetivo principal conocer las prácticas inclusivas que ejercen los docentes e indagar acerca de sus principales preocupaciones en torno a esta temática. Los autores llegan a la conclusión de que los docentes sí llevan prácticas inclusivas en su aula, pero manifiestan temores y preocupaciones para llevarlas a cabo. Esto puede darse, según estos investigadores, porque las autoridades exigen estas conductas a los docentes, pero no realizan propuestas para capacitar ni formar a los mismos en estas temáticas.

Por último, Castillo Briceño (2015) en su investigación "la educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro" concluye que las demandas de la sociedad exigen una mejor y mayor preparación académica, integral y humana para afrontar los diferentes desafíos que surgen en la sociedad. De esta manera, según la autora, la formación del docente es uno de retos que afronta el sistema educativo actual ya que, en su proceso formativo, el docente debe estar preparado en los ámbitos pedagógicos, psicológicos e ideológicos para atender a la diversidad, ya que, de esta manera,habría más chances de garantizar una educación con compontes inclusivos y de calidad.

En resumen, estos descubrimientos sugieren que existe una relación entre la formación académica y las conductas inclusivas por parte de los docentes en el aula, ya sea para mejorar los aprendizajes de todos los alumnos, así como estrategias y herramientas para trabajar con mayor seguridad, confianza y alegría frente a la diversidad en el aula. Asimismo, es recurrente observar en los resultados de las investigaciones la necesidad, por parte de docentes, de espacios que los capaciten en educación inclusiva para atender mejor a la diversidad.

CAPÍTULO II: EDUCACION INCLUSIVA

DESARROLLO HISTORICO

La concepción actual de educación inclusiva es el resultado de múltiples procesos que se dieron a lo largo de la historia. Juárez Núñez, Comboni Salinas y Garnique Castro (2010) indican que la escuela como institución sufrió diversas modificaciones, pasando por diversos estadios y funciones, comenzando por tener una visión elitista educando a sujetos pertenecientes a clases altas de la sociedad a la escuela como formadora de mano de obra y medio para evitar la delincuencia. Estos autores afirman que el origen de la escuela pública en Inglaterra tuvo esta finalidad.

Asimismo, dichos teóricos destacan la relevancia que tuvo la Iglesia Católica en los comienzos de la escolaridad final. Dicha institución se ha mostrado interesada en atender las necesidades de los niños mediante la educación, con la finalidad de formar ciudadanos y sumar miembros que adopten su fe. En concordancia con esto, los autores nos indican que la escuela pública, a lo largo de la historia, puede ser considerada como tradicional por dos grandes aspectos: el primero, por sus métodos pedagógicos y, por otro lado, por su intención de formar buenos ciudadanos.

Teniendo en cuanta que existe el derecho universal a la educación, y con la finalidad de darle cumplimiento al mismo, surgen las escuelas de educación especial. Dichos espacios estarían ocupados por niños y niñas con algún tipo de discapacidad. Juárez Núñez, Comboni Salinas y Garnique Castro ponen énfasis en que, de esta manera, se producía una segregación de lo diferente, se los apartaba rechazando lo diverso. Sin embargo, como se buscaba formar ciudadanos saludables, productivos e íntegros, esta práctica no era vista como una forma de discriminación e intolerancia ya que quienes presentaban alguna deficiencia no podían ser formados para el trabajo, ni para ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos.

Posteriormente estos autores ponen de manifiesto el surgimiento de escuela de integración destacando que, aunque nació con el objetivo de resolver los problemas generados por la segregación producida por la escuela tradicional y la ineficacia de la escuela de educación especial, no tuvo grandes éxitos. La integración escolar es conceptualizada por

los teóricos anteriormente citados como un proceso educativo en el cual los niños con necesidades educativas especiales de aprendizaje pueden ser incorporados progresivamente en las aulas regulares, dependiendo de variables como sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo, permitiendo la integración instructiva, temporal y social entre alumnos con y sin discapacidad. Sin embargo, este proceso es complejo ya que depende de diversos factores: el niño, su familia, la institución escolar misma. Cada caso particular debe analizarse minuciosamente.

La integración escolar buscaba ofrecer educación para todos con las mismas oportunidades, equidad social, pedagogías nuevas, aceptación de lo diverso. Pretendía ser un instrumento de integración social, sin embargo, la ausencia de capacitación a docentes hizo que los alumnos integrados fueran marginados de las actividades cotidianas de los otros compañeros de curso y pasaron a ser considerados como obstáculos para el aprendizaje de los demás, así como para el óptimo desempeño de los docentes. Esta situación dio como resultado un aprendizaje insuficiente y un fracaso en el proceso de integración.

Luego de todos estos intentos fallidos de responder eficazmente a los desafíos que plantea la educación para personas con necesidades educativas especiales, surge el modelo de la educación inclusiva. Escarbajal Frutos et al (2012) afirman que la finalidad de la inclusión es más amplia que los objetivos que perseguía la integración. La inclusióneducativa aspira a garantizar realmente la equidad educativa con buena calidad para todos los alumnos, trabajando sobre todo con aquellos estudiantes que se encuentran excluidos o son potencialmente excluibles para que puedan ser ciudadanos activos, participativos, críticos y solidarios sin privarse de esos derechos por tener algún tipo de discapacidad.

Una escuela realmente inclusiva no pone énfasis en un grupo de alumnos por sobre otros, una escuela que apueste por la inclusión debe centrarse en la totalidad de los alumnos y procurar que todos alcancen el éxito escolar según las características sociopersonales de cada uno de ellos.

DEFINICION Y CARACTERISTICAS

La educación inclusiva es un término complejo de definir ya que cada teórico tiene diversas maneras de conceptualizarla. Dueñas Buey (2010) reafirma esta idea indicando que, al

definirse de tantas formas, no existe un significado concreto y único de este concepto, por lo que suele utilizarse para referirse a situaciones y fines diferentes en diferentes contextos. De esta manera, se pone de manifiesto que la inclusión no se refiere sólo al ámbito educativo, sino que se extiende a todos los ámbitos de la vida.

Sin embargo, esta autora realizó una búsqueda de diversos teóricos para brindar un acercamiento a este concepto. En concordancia con esta idea, la autora cita a Serra, quien indica que la inclusión es la aceptación de la diversidad, como una variable que posibilita el crecimiento y enriquece al grupo (Serra, en Dueñas Buey, 2010).

Lipsky y Gartner conceptualizan a la inclusión educativa como la provisión a todo el alumnado, incluyendo a aquellos que tengan necesidades educativas especiales, de servicios de apoyo y ayudas que garanticen el aprendizaje de los alumnos en los aspectos académicos, culturales, sociales y conductuales con la finalidad de que puedan convertirse en sujetos de derechos y realice aportes en el contexto en el cual está inmerso (Lipsky y Gartner, en Dueñas Buey, 2010). En concordancia con esta mirada, Booth y Ainscow ponen énfasis en que la inclusión educativa es un proceso que busca aumentar la participación de los alumnos en el currículum en las comunidades escolares y culturales reduciendo, de esta manera, su exclusión en estos contextos. Según estos autores, la exclusión y la inclusión son procesos extremos que dependen uno del otro (Booth & Ainscow, en Dueñas Buey 2010).

Por su parte, Farrel manifiesta que la educación inclusiva refiere al grado en que una comunidad educativa acepta a la totalidad de sus miembros como sujetos de pleno derechos y son valorados por su contribución, poniendo el énfasis en que toda persona tiene derecho a participar en la sociedad más allá de cualquier condición que pueda llegar a tener (Farrel, en Dueñas Buey 2010).

En torno a las características principales, Sarrionandia (2017) afirma que el adjetivo inclusivo que se le suma al sustantivo educación pone en énfasis en el trabajo que debe realizarse para conseguir modificar el sistema educativo actual, que es heredera de prácticas y de formas de pensamiento que valora la diversidad en términos de exclusión. Según esta autora hay tres características esenciales que debe tener la educación inclusiva. En primer lugar, se debe acoger a todo el alumnado, sin importar de las necesidades educativas que

tenga ya que todos los alumnos tienen igual dignidad y derecho a estar y compartir los espacios escolares.

En segundo lugar, una educación inclusiva tiene la misión de hacer que todas las personas se sientan reconocidas, partícipes activos, queridas y estimadas por sus pares y su profesorado. La autora destaca este postulado ya que, como indica en su escrito, muchas escuelas actualmente reciben a alumnos que por distintas condiciones quedaron excluidos durante mucho tiempo, sin embargo, no les ofrece oportunidades equiparables para que logren ser queridos y estimados por como son y para que construyan una identidad en positivo y no de menor valor, y para que se sientan parte de un grupo logrando vincularse positivamente y generar amistades dejando de lado potenciales escenarios de marginación o maltrato.

La tercera y última característica propuesta por Sarrionandia gira en torno a las estrategias pedagógicas que garanticen la educación inclusiva. La autora afirma que las distintas instituciones educativas no tienen suficientes estrategias, formas de organización y modos de enseñar y evaluar diversas herramientas que permitan el aprendizaje al máximo nivel de todo el grupo de alumnos con una forma cercana a las necesidades particulares de los alumnos.

Dueñas Buey, al hablar de las características de la educación inclusiva, asevera que es un proceso activo y participativo en la comunidad escolar que implica diversos cambios en la filosofía, política y práctica educativa. Lógicamente, estos cambios no se centran en los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que se extiende a todo el alumnado. Por otro lado, no existe unanimidad en cuanto a características generales de este modelo, pero la autora cita algunos elementos que deben estar presentes.

En primer lugar, deben existir “planteamientos educativos amplios” ya que la escuela debe responder de forma adecuada a la diversidad y a una equidad de oportunidades. En segundo lugar, la autora indica que se debe poner “énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia”, ya que la escuela inclusiva se constituye como una comunidad donde todos los que forman parte de ella se ponen de acuerdo para su organización, necesitando la cooperación, la participación y el apoyo mutuo para que funcione de la mejor manera posible.

Otra característica gira en torno a una “evaluación no discriminatoria”. Sumado a esto, la autora destaca como principio la existencia de “servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria”, indicando que cada estudiante debe ser reconocido como un individuo con potencialidades, necesidades, fortalezas y no sólo como un miembro perteneciente a una categoría específica. Las aulas de las escuelas inclusivas tienen a facilitar de redes de apoyo entre compañeros y diversas otras formas de relaciones sociales que aparecen en esa interacción y termina por enriquecer a todos los actores del hecho educativo.

EDUCACION INCLUSIVA COMO DERECHO

Diversos autores destacan la importancia de pensar a la educación como un derecho propio de cada persona. Juárez Núñez, Comboni Salinas y Garnique Castro (2010) indican que la inclusión es un concepto que orienta a la transformación de los sistemas educativos para poder dar respuesta a las diversidades del alumnado. En este sentido, resulta fundamental para poder garantizar el derecho a la educación con igual cantidad de oportunidades y está relacionada, en gran medida, con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes.

Estos autores citan a la UNESCO afirmando que, para poder dar cumplimiento a este derecho, se deben formular políticas educativas de inclusión, que posibiliten plantear metas y permitan la incorporación de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. Además, se deben diseñar modalidades educativas diversificadas, curriculares flexibles y espacios comunitarios que asuman lo diverso como valor y vean en ello una potencialidad para el desarrollo social.

Incluso, estos teóricos aseguran que se debe implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, teniendo la finalidad de resaltar los beneficios para los países de educar a la población actualmente excluida por sus condiciones.

Juárez Núñez, Comboni Salinas y Garnique Castro destacan que la educación no puede permanecer como un privilegio para unos pocos, sino que debe ser tomada como un derecho de todas las personas. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva un sentido educativo, pero también social, ya que rechaza la idea de que los sistemas educativos tengan derecho solamente a cierto tipo de niños.

DESAFIOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA

Para describir los principales desafíos de la educación inclusiva, Romero Contreras y García Cedillo (2013) afirman que las escuelas, para lograr ser realmente inclusivas, tiene algunos desafíos por delante para poder ganarse ese reconocimiento. En primer lugar, debe evitarse todo tipo de etiquetamiento, ya que es usual mencionar que los niños con necesidades educativas especiales son “niños de apoyo”, haciendo referencia a los niveles de apoyo que necesitan.

Además, se debe enfatizar los aprendizajes los aprendizajes. Este reto es sumamente necesario ya que, según estas autoras, los docentes frecuentemente tienen expectativas de aprendizaje sumamente limitadas de los niños con necesidades educativas especiales. Incluso, y estrechamente relacionado con este desafío, se encuentra la orientación a los docentes por parte de los servicios de educación especial de los contextos en donde están incluidas las instituciones educativas.

Otra de las metas a conseguir gira en torno a la promoción del trabajo colaborativo entre los alumnos con necesidades educativas especiales y aquellos que no requieran los mismos niveles de apoyo. Las autoras indican que, si bien esto parece que se cumple en las escuelas, la realidad marca que no es así. Además, se debe promover la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de las escuelas especiales.

En otro orden, Sarrionandia afirma que existen varios desafíos, pero pone énfasis en que se deben crear las condiciones para que las instituciones educativas sean capaces de iniciar y sostener los diversos procesos de mejora e innovación educativa para que la

educación inclusiva sea plena y real. Además, destaca como importante que se puedan reconocer las numerosas barreras que existen y que impiden que la educación realmente sea inclusiva.

CAPÍTULO III: DOCENCIA

HISTORIA DE LA DOCENCIA

Morán Oviedo (2004) destaca que la docencia es una de las profesiones más antiguas de ayuda al desarrollo integral del ser humano que se pueden encontrar en la actualidad. En este contexto, Guichot Reina (2006) afirma todo fenómeno educativo, toda teoría, representación o idea sobre educación, se inscribe en el contexto de condiciones sociales, políticas, económicas, culturales donde se gesta. Esto cobra relevancia ya que, como plantea esta autora, a lo largo del tiempo han existido diversas concepciones sobre la educación, lo que generó la existencia de distintas prácticas dependiendo de las finalidades que le asignó la sociedad del momento al hecho educativo.

Esta última autora propone la idea referida a que los procesos educativos se insertan en unas coordenadas espacio-temporales que los van configurando. Además, indica que no es la educación la que conforma a la sociedad, sino que es la sociedad la que, conformándose de acuerdo a diversos procesos, constituye a la educación de acuerdo a diversos valores que la orientan. Junto a esta función reproductora, la educación también puede colaborar a generar cambios, transformaciones dado que cuenta con competencias que la hacen capaz de criticar constructivamente la sociedad en la que vive, y de intervenir sobre ella buscando optimizarla.

Moacir Gadotti (1998) realiza una descripción sobre las distintas ideas pedagógicas que fueron desarrollándose a lo largo del tiempo, desde el pensamiento pedagógico oriental hasta las perspectivas actuales de la educación. En cada período el docente tuvo un rol diferente, ya que, como se expresaba anteriormente, el hecho educativo fue concebido desde distintas perspectivas. En este apartado nos centraremos en tres grandes modelos pedagógicos para indagar acerca del rol docente, a saber, “la escuela tradicional”, “la escuela nueva” y “las perspectivas actuales”.

El primer modelo pedagógico es la Escuela Tradicional que, según Acosta Navarro (2005), tuvo su origen basándose fuertemente en la pedagogía eclesiástica de los jesuitas (durante el siglo XVI y XVII). Esta escuela pedagógica necesitaba docentes formados, disciplinados, rígidos y ordenados que tenían por objetivo preparar a hombres disciplinado

al servicio de la sociedad de esa época. La enseñanza se caracterizaba por ser formal, gramatical en su mayoría, literaria, además de incluirse algunas otras materias de modo auxiliar con carácter humanista.

En la pedagogía tradicional, la escuela educa a las personas según los objetivos que persigue el estado, prepararlos para el desempeño de papeles sociales. Un mérito de esta perspectiva es la de considerar la asistencia masiva a la escuela, fundamentándose más en la práctica pedagógica que en los principios que la sustenta. La forma más habitual de organizar las actividades de estudios es un enfoque individual y frontal, donde no hay colaboración entre pares para el éxito grupal.

Aunque uno de los postulados de este movimiento establece que todos tienen las mismas oportunidades, esconde las diferencias de clases de una forma solapada, ya que no todos tienen iguales condiciones económicas y sociales. Lo fundamental en este modelo es el intelecto, no la persona con su subjetividad. Esto propicia una cultura general en la que cada alumno llega por su propio esfuerzo a la cima, a su plena realización como persona sin importar las otras variables que están en el entorno.

En esta escuela pedagógica se ejerce un control asimétrico bien marcado, de arriba hacia abajo, de la institución al docente y de docente a alumno. Sin embargo, puntualmente con la relación docente alumno, predomina la autoridad del profesor, siendo este el centro del proceso de enseñanza y el agente principal de transmisión de conocimientos de forma elaborada y terminada hacia los alumnos. El docente tiene un papel autoritario, coercitivo, con actitudes inflexibles que deben ser respetados por el alumno.

Los estudiantes no son partícipes activos en la elaboración de objetivos y formas de trabajo, manteniendo una posición pasiva en el proceso de aprendizaje. Existe poco espacio para el educando, manteniendo una postura pasiva, receptivo de los conocimientos, anulando toda comunicación entre pares durante la clase, teniendo que mantener silencio para asegurar la atención en el aula de clases (Narváez, 2006).

En otro orden, y como contraposición al modelo tradicional, surge el modelo pedagógico conocido como la “Escuela Nueva”, que representa uno de los movimientos de renovación más importantes en la historia de la educación, ya que sus ideas fueron diseminándose por diversas partes del mundo. Los fundamentos teóricos de la Escuela Nueva proponían, en líneas generales, que la educación fuera instigadora de los cambios sociales y,

paralelamente, se transformara porque la sociedad estaba cambiando. Narváez (2006) destaca que el uso de este nombre remite a un movimiento desarrollado a partir de los últimos años del siglo XIX, con una fuerte relación sobre determinadas ideas sobre la educación y sus prácticas que en Europa y en diversas partes del mundo emergieron a contrapelo de la educación tradicional.

Según Gadottí, la Escuela Nueva criticaba a la Escuela Tradicional afirmando que ésta sustituyó la alegría de vivir por la inquietud, el movimiento espontáneo por la inmovilidad y la quietud, y las risas por el silencio.

Asimismo, la Escuela Nueva se nutrió del significado de la postura de "aprender haciendo", planteado por la corriente filosófica de John Dewey, quien, con base en la concepción de la educación como una reorganización o reconstrucción de la experiencia, destacaba la importancia del interés como una fuerza impulsora en la educación. Otra de las contribuciones son las que provienen del pedagogo alemán Georg Kerschensteiner con sus planteamientos sobre la escuela del trabajo buscando formar ciudadanos cuyo desempeño beneficiara directa o indirectamente al Estado nacional (Narváez, 2006).

Naváez cita a Filho para describir cuatro principios generales de la Escuela Nueva. A saber, se debe tener respeto a la personalidad del alumno, además de reconocer que éste debe disponer de libertad para expresarse. El segundo postulado se centra en la admisión de la comprensión funcional del acto educativo desde el punto de vista individual y social.

Por otro lado, el tercer principio refiere a que se debe tener en cuenta la comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social y, por último, se debe asumir la diversidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos sociales, de trabajo, recreativos y religiosos (Filho, en Narváez 2006).

Para hablar del último modelo pedagógico, las perspectivas actuales o contemporáneas, se van a retomar las ideas de Gadottí. Según esta autora la educación tradicional y nueva tienen un rasgo en común que es el de concebir a la educación como un proceso de desarrollo individual y personal. Las escuelas contemporáneas, en cambio, ponen énfasis en el desplazamiento de la formación puramente individual de los sujetos hacia lo social, político e ideológico. Según Gadotti se está marchando hacia una función social de la escuela, además de que se instaura la idea de que no hay edad para la educación, que esta se extiende durante toda la vida y no es neutra.

Estos nuevos modelos pedagógicos deben ofrecer al educando las llaves del saber, de los saber-hacer y de los saber-ser. Se distancia de las estrategias que se orientan al aprendizaje, pero no a la invención para dirigirse a nuevos tipos de estudiantes que susciten bagajes e inventen sus propios métodos de investigación. Incluso proponen una modalidad abierta, diferenciándose del tipo de enseñanza cerrada, dominada por el mimetismo de la competencia en la que los temas a trabajar son pura y exclusivamente definidos por el docente sin escuchar la opinión de alumnos, considerándose correctas las respuestas de alumnos solamente si responden a lo que espera el maestro (cualquier alternativa es considerada inválida). Un sistema abierto busca desarrollar la aptitud de los individuos para descubrir e inventar.

Estas pedagogías destacan la importancia de los aprendizajes que ocurren fueran de la institución escolar. Esto no quiere decir que la escolarización no sea necesaria, al contrario, tiene un rol fundamental pero también lo tiene aquellos conocimientos que se obtienen de ámbitos no formales e informales como pueden ser el ámbito del hogar o el club.

Para Gadotti los sistemas pedagógicos contemporáneos tienen tres grandes propósitos. A saber, se debe dar acceso a los recursos disponibles a todas aquellas personas que quieran aprender, en cualquier época de su vida. En segundo lugar, se debe capacitar a todos los que quieran compartir sus saberes a encontrar a los que quieran aprender algo de ellos. Por último, se debe dar la oportunidad a todos los que quieran compartir y hacer púbico un asunto para que tengan la posibilidad de que aquello que se presente como reto sea conocido (Gadotti, 2006).

Muñóz Valenzuela y Conejeros Solar (2016) describe una serie de desafíos para los docentes en las perspectivas contemporáneas. Se destaca el rol del educador que debiendo facilitar condiciones para que en el educando surja la motivación para buscar la interacción constante con su docente, sostenido por condiciones de seguridad que le permitan tener una actitud curiosa que le permita explorar y aprender en el mundo. El educador deberá acompañar al alumno en su proceso de construcción del conocimiento.

Otro de los desafíos refiere al cambio de mentalidad de los educadores desde un modelo de déficit a uno de capacidades, centrándose en el desarrollo de las fortalezas de los alumnos. Teniendo la convicción de que cada alumno tiene potencial permitirá desarrollar y construir su proceso de aprendizaje desde sus fortalezas y no desde las dificultades.

Por otro lado, el docente debe tomar conciencia de que puede llegar a ser uno de los pocos modelos que tengan los educandos en su vida. Uno debe ser capaz generar motivación en los alumnos, suscitando el deseo de aprender y darle sentido al aprendizaje escolar.

FORMACIÓN ACADÉMICA DOCENTE

A la hora de desempañar un oficio o una profesión es necesario contar con una formación sólida para poder desempeñar esa función. Nieva Cháves y Martínez Chacón conciben a la formación docente como un proceso donde se articula la enseñanza y el aprendizaje, en donde se pone énfasis en la relación entre teoría y práctica, y en donde se reescribe y reestructura lo cotidiano del sujeto y sus interacciones. Herrera, Parrilla y Blanco (2018) destacan que la formación del profesorado, en toda su historia, ha contado con diversos modelos, tradiciones y perspectivas de formación.

Sin embargo, pensar en la formación docente en relación con la educación inclusiva propone un desafío para las instituciones formadoras. Vélez Latorre (2013) afirma que, tradicionalmente, los docentes se han formado para la homogeneidad, partiendo de representaciones sociales que aseguraban que los estudiantes son uniformes en sus maneras de aprender y construir su propio conocimiento. La formación no se basaba en la noción de sujetos heterogéneos, diferentes, que tienen su propio ritmo, estilo forma de aprender y que poseen distintos ritmos, tiempos y modos en su desarrollo, necesitando diversas formas de enseñanza y distintos usos de estrategias pedagógicas.

En concordancia con esta última idea Herrera et al (2018), luego de una serie de investigaciones, llegan a la conclusión de que existe la necesidad de replantear la formación docente, en base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la práctica educativa atendiendo a la diversidad.

Retomando a Vélez Latorre, en una investigación propia realizada en el año 2011, uno de los resultados a los cuales llegó es que los docentes en ejercicio reconocieron que su formación es insuficiente para atender a la diversidad de estudiantes en las instituciones, además de afirmar que la diversidad no les compete a ellos porque no fueron formados para ello. Esta autora concluye que las instituciones formadoras de docentes deben tomar medidas

y reorientarse hacia los planteos de la educación inclusiva, para poder proporcionar competencias necesarias y lograr que la educación sea realmente inclusiva. Castillo Briceño (2015) concuerda con esta idea, indicando es necesario preparar docentes para que puedan trabajar con y desde la diversidad, fortaleciendo el manejo de metodologías y estrategias inclusivas destacándose el aprendizaje cooperativo, las tutorías de iguales, la flexibilización de tiempos y espacios, buscando garantizar en los docentes la capacidad de asumir la responsabilidad de dar respuesta a la diversidad estudiantil, sin importar las diversas necesidades de apoyo que requiera.

A su vez, y reforzando las ideas anteriores, Durán Gisbert y Giné Giné (2017) concuerdan que la formación del profesorado (buscando atender a la diversidad) sería útil para desarrollar una educación de mayor y mejor calidad para todos si se configurara como un aspecto del sistema educativo que colabore al cambio de la cultura profesional docente, ubicada en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. En este sentido, la formación debería ir orientada buscando la creación de un profesional que reflexione sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; y que colabore activamente para mejorar su competencia y la de la institución educativa en la que le toque formar parte.

ROL DOCENTE

Hablar del rol docente resulta difícil por la complejidad que implica esta función. Diversos autores, desde su punto de vista, destacan que es pertinente que el docente lleve a cabo y que no lo es (lo que implica contradicciones). Calderón y Loja (2018) indican que los docentes se preguntan constantemente sobre cuáles son las competencias o cualidades que se deben adquirir y poner en práctica para poder desempeñar un buen rol en la era educativa actual.

Estos autores aseveran que el rol del docente ha sufrido diversos cambios con el paso del tiempo, producto de los cambios y reflexiones que ha ido asumiendo el sistema educativo. Esto cobra relevancia porque, para estos autores, el principal rol del docente es el de guiar a los educandos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje además de ser quien facilita la construcción de su proyecto de vida hacia el conocimiento. No obstante, los constantes cambios de los últimos tiempos ponen de manifiesto la necesidad de innovaciones en el

campo educativo requiriendo cambios significativos en la enseñanza y en la forma de ejercer la docencia.

Garcés (2010) destaca la idea que se expone al principio del subcapítulo, es decir, que abordar el concepto del rol del educador resulta complejo. Asimismo, asegura que el profesor ejerce un rol fundamental en el proceso educativo, siendo sus acciones herramientas fundamentales para mejorar la calidad de la educación. De hecho, indica que las competencias del educador deben estar íntimamente unidas con la calidad, equidad y participación de la institución educativa.

Gisbert y Giné Giné, retoman la última idea expresada, para reforzar la idea de que, para progresar a una escuela más inclusiva, es necesario repensar el rol docente. El profesor se convierte en uno de las variables claves del proceso de atención a la diversidad, siendo el aula el espacio por excelencia donde los alumnos encuentran respuestas educativas a su manera de ser y aprender. De hecho, para estos autores, es necesario que el rol docente esté fundamentado bajo una nueva identidad profesional que contemple la competencia pedagógica, siendo capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica junto a sus pares, y debe ser consciente de las facetas morales y sociales de su profesión.

Este nuevo rol debe incluir la aceptación de todo el alumnado como propio, ya que son responsabilidad del docente, independientemente de las características particulares y personales que tengan. Además, los profesores deben garantizar que el aula sea el espacio preferente de atención a sus necesidades, procurando que los alumnos hallen la atención a sus inquietudes en este espacio con los apoyos necesarios.

Además, los docentes deben emplear estrategias para la inclusión, ya que, para facilitar una propuesta pedagógica eficaz en torno a la diversidad es necesario tener dominio de decisiones curriculares y metodológicas que pueda facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Las planificaciones tienen que contemplar a todos los alumnos, las actividades tienen que ser variadas y ajustar los tipos de ayuda necesarias.

El profesorado debe conocer las diferencias de los alumnos sin que esto permita generar una estigmatización. Debe tener conocimiento de cómo aprenden sus alumnos, de las dificultades que tienen y de los apoyos que necesitan para poder aprender. En

concordancia con esta idea, el docente debe aprender a emplear las fortalezas y capacidades de los alumnos para que puedan ayudarse mutuamente en relación al proceso de aprendizaje, así como también deben interactuar con colegas para buscar formas y estrategias para emplear en el aula buscando mejorar.

Por último, los profesores deben ser colaboradores con los otros profesionales que brinden distintos tipos de apoyo a los alumnos, conociendo las fundamentaciones y aplicaciones de las ayudas para poder dominarlas también y poder emplearlas. Asimismo, los profesores, entendiendo a la inclusión como una variable que mejora su práctica profesional, deben investigar y reflexionar sobre su práctica buscando formas de desarrollo personal, resultando indispensable darle relevancia al alumnado para lograr esta finalidad.

CAPÍTULO IV: ACTITUDES DE DOCENTES EN EL AULA INCLUSIVA

DEFINICIÓN

Granada Azcárraga, Pormés Correa y Sanhueza Hernández (2013) aseguran que la actitud del docente es fundamental en el proceso de educación inclusiva. Las autoras definen el concepto de actitud como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra, y diversas formas de accionar ante la postura educativa de trabajar desde la educación inclusiva.

Estas teóricas describen una serie de factores que posibilitan estas actitudes hacia la diversidad sean funcionales, eficaces y positivas. Entre ellas se encuentran la experiencia docente, las características de los estudiantes, el tiempo y los recursos de apoyo, la formación y capacitación constante. Cada uno de estos factores tiene repercusión directa sobre las actitudes docentes, limitando o favoreciendo prácticas inclusivas en el aula. De esta manera, mientras existan numerosos factores que impacten negativamente en las prácticas pedagógicas de los docentes, van a existir muchísimas más probabilidades de que el docente manifieste una actitud negativa hacia la educación inclusiva.

Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola (2017) por su parte definen a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, en base a su experiencia adquirida en la interacción con diversos contextos, para comportarse y actuar de una determinada manera ante un fenómeno, objeto, persona o situación, manifestada de una forma organizada mediante la experiencia, y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones.

González Rojas y Triana Fierro (2018), tomando como referencia a Stahlberg y Frey, definen al concepto de actitud como un factor que condiciona y determina diversas situaciones y conduce al sujeto a tomar decisiones, reaccionar o enfrentar ciertas situaciones de una forma determinada. Lo orienta a comportarse de una manera concreta y específica, y generalmente estas formas de comportarse permanecen en el tiempo, generalizándose (Stahlberg & Frey en González Rojas y Triana Fierro, 2018). Por otro lado, estos autores recopilan las ideas de Barón y Byrne para seguir desarrollando la definición del término actitud, contemplándola como una reacción afectiva positiva o negativa hacia una situación

concreta, un objeto, una idea que se caracteriza por la tendencia a permanecer con estabilidad durante el paso del tiempo.

Las actitudes poseen tres componentes básicos. A saber, existe un aspecto cognoscitivo formado por las percepciones y creencias respecto de un objeto, situación o idea, así como por la información y presentación que se tiene del mismo. El componente cognoscitivo comprende las percepciones, opiniones y creencias de las personas. Refiere al sistema de creencias que se tiene sobra una situación concreta que experimenta el sujeto en su entorno.

El segundo elemento es el afectivo, y corresponde al sentimiento en favor o en contra de un objeto social determinado. El componente emocional o sentimental de una actitud se aprende a través de las diversas experiencias que nos constituyen como personas, aprendiéndolas de nuestra experiencia propia en un contexto, de los demás, de nuestra interacción con diversas situaciones.

Por último, está el componente conductual que refiere a la tendencia a reaccionar ante los objetos, situaciones, ideas de una manera determinada. Es el componente activo de las actitudes. Identifica la manera en la que actúa o actuaría el sujeto frente a una situación específica en su entorno (Barón & Byrne, en González Rojas y Triana Fierro, 2018). Vélez Latorre (2013) destaca que, poder evaluar estos tres componentes permite analizar y tener una visión más amplia de las disposiciones de los docentes hacia la educación inclusiva.

FACTORES INFLUYENTES EN LAS ACTITUDES DE DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Teniendo en cuenta que las actitudes positivas de los docentes acerca de la inclusión son un factor sumamente relevante y determinante del éxito en el aula en torno a la educación inclusiva (Vélez Latorre, 2013), cobra relevancia puntualizar aquellos factores que propician actitudes favorables para obtener mejores resultados frente a la diversidad.

Ajzen y Fishbein resaltan la idea de que un docente con una actitud positiva frente a la inclusión tiene mayores posibilidades de implementar prácticas inclusivas en el aula. De hecho, ellos afirman que un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas

educativas, apuntando a la inclusión, si su percepción acerca de la capacidad para poder hacerlo es sólida, y, para lograr esto es necesario sentirse competente gracias a la formación sólida en estas estrategias (Ajzen & Fishbein, en Angenscheidt Bidegai y Navarrete Antola, 2017). Aquí entonces está uno de los factores relevantes para tener actitudes positivas, la formación ya que, una falta de formación adecuada podría generar desinterés y un rechazo a la diversidad (Vélez Latorre, 2013).

Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez (2013) indican que el docente, dominando los contenidos que tiene que impartir, facilitando el aprendizaje y, especialmente, la participación de todos los estudiantes, buscando propiciar oportunidades de desarrollo para la totalidad de los alumnos manifestará una actitud más positiva ante la diversidad del aula. Es una doble responsabilidad que debe asumir.

En paralelo con esto, se necesita que las instituciones educativas implementen políticas educativas, es decir, realizar una verdadera transformación que posibilite la asimilación y adopción de prácticas educativas inclusivas (Angenscheidt y Navarrete Antola, 2017). Este factor es trascendental porque las actitudes dependen también de cómo se la conceptualiza en la comunidad educativa, requiere aceptar la diversidad en todas las dimensiones del proceso educativo.

Otro factor que cobra relevancia a la hora de analizar las actitudes es la experiencia docente. Los estudios demuestran que los años de experiencia influyen en la actitud que tienen los docentes hacia la educación inclusiva, ya que los docentes con menos experiencia presentan una actitud más positiva que aquellos que tienen varios años en el oficio de la docencia. Sin embargo, si nos situamos en establecimientos que se caracterizan por ser inclusivos, aquellos que tienen mayores experiencias en educación inclusiva suelen tener actitudes mucho más positivas que aquellos que tienen pocos años en ese espacio educativo. En síntesis, más tiempo como docente no estaría favoreciendo la educación incusiva,mientras que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud (Angenscheidt y Navarrete Antola, 2017).

Otro componente que proponen Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez, y que condiciona las actitudes de los docentes, son las características de los estudiantes. Las “necesidades educativas especiales” es un concepto que hace referencia a los apoyos que necesita una persona en función de las necesidades que puedan tener para

lograr un objetivo, siendo estas transitorias o permanentes. Las transitorias acompañan a las personas durante un período escolar determinado, mientras que las permanentes se extienden durante todo el trayecto escolar y puede acompañar a la persona durante toda su vida. Según estudios, los docentes se muestran con una actitud negativa al trabajar con niños con trastornos del aprendizaje, problemas conductuales y discapacidad intelectual, que sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales. De esta manera, aquellas discapacidades que generan mayor demanda del docente recibirían menor aceptación por parte del educador.

Dentro de los factores que impactan en las actitudes de los docentes también se encuentran el tiempo, el espacio y la oportunidad para planificar, coordinar y poner en práctica distintas estrategias pedagógicas para poder atender eficazmente la diversidad. Mayores oportunidades para organizar la práctica docente podrían colaborar para tener actitudes más positivas.

Y, en estrecha relación con el factor anterior, se encuentran los recursos de apoyo, es decir, los medios por los cuáles se busca dar respuestas educativas de calidad hacia las necesidades educativas especiales. Dentro de esta variable se encuentran los recursos materiales y los recursos humanos; en los primeros se consideran la presencia y participación de expertos en áreas específicas que ayuden a comprender mejor la diversidad destacándose los psicólogos, psicopedagogos, la familia misma. Por otro lado, los recursos materiales están compuestos por las adaptaciones curriculares y las distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas. (Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez, 2013).

González Rojas y Triana Fierro indican que la responsabilidad es otro factor para pensar las actitudes. Este concepto refiere a la opinión de los docentes acerca de quienes deben ser los encargados de formar y trabajar con los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, y de elaborar, poner en práctica y realizar un seguimiento de las adaptaciones curriculares que existan para esos alumnos. Esta tarea, según estos autores, debe ser compartida con otros actores como lo son los directivos de las instituciones y profesionales específicos a trabajar con la temática como lo son los psicopedagogos y los psicólogos, entre otros.

Es necesario saber que el trabajo necesita la interacción entre estos protagonistas, y de darse los docentes tienen una actitud positiva frente a la diversidad. Sin embargo, si uno

no comparte esta visión es probable que se tenga una actitud negativa frente a esta modalidad ya que, como exponen González Rojas y Triana Fierro, algunos docentes siguen pensando que la responsabilidad de formar alumnos con necesidades educativas especiales recae en cualquier actor educativo menos en ellos.

Por último, surge el factor del clima de aula. Este hace referencia a las estrategias llevadas a cabo por el docente para mantener la unión, cohesión, participación y armonía dentro del aula de clases. Este concepto es relevante e influyente en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal y en la percepción de los distintos sujetos que componen el grupo. Para que prime un clima de aula positivo y beneficioso para personas con necesidades educativas especiales es necesario y fundamental que los docentes tengan una actitud positiva hacia la inclusión.

Las competencias socioafectivas que posean los docentes en relación con su práctica son esenciales al momento de enseñar ya que tiene un doble beneficio; en primer lugar, porque permiten desarrollar esta habilidad en sus estudiantes y, por otro lado, ayudan a prevenir consecuencias negativas en la salud mental de los propios docentes, generando entornos que favorezcan el aprendizaje (González Rojas y Triana Fierro,2018).

MARCO METODOLÓGICO

CONTEXTO INSTITUCIONAL:

La investigación se centró en un colegio ubicado en la zona noroeste de la ciudad de Rosario. Dicha institución cuenta con nivel primario y secundario, mixto.

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque mixto, ya que, si bien predomina una mirada cualitativa, también se apelarán a recursos estadísticos para responder a los objetivos, y en un sentido más amplio, a la pregunta de investigación.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene una doble caracterización. Por un lado, es descriptiva ya que, como plantea Rojas Cairampoma (2015), exhibe el conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación de espacio y de tiempo dado. Aquí se observa y se registra, o se pregunta y se registra. Describe el fenómeno sin introducir modificaciones

Por el otro lado es correlacional, ya que tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más variables en un contexto particular (Vieytes, 2004).

POBLACIÓN

La población estuvo constituida por docentes que ejercieran su profesión en la ciudad de Rosario, en los distintos niveles educativos existentes. Como criterios de inclusión para participar del estudio se estableció que todas las personas debían ser docentes recibidos que den clases en instituciones educativas de la ciudad de Rosario. Y, por lo tanto, como criterios de exclusión se consideró que no podrían participar aquellos que no cumplieran con este requisito.

MUESTRA

La muestra estuvo compuesta por 10 docentes, de las cuales 5 se identificaron con el género femenino y 5 con el género masculino. Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, por disponibilidad.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Para llevar a cabo el proceso de investigación se emplearon dos instrumentos. Por un lado, se pensó en una entrevista semiestructurada con preguntas que tienen como objetivo tener información acerca de la formación académica en relación con la educación inclusiva. Las respuestas a la entrevista se analizan de manera cualitativa.

Las preguntas de la entrevista suelen ser variadas, algunas tienen opciones dicotómicas y otras buscan que las personas puedan explayarse sobre ítems específicos.

Por otro lado, se empleó una escala de tipo Lickert para medir actitudes de docentes elaborado por Vélez Latorre. Dicho instrumento cuenta con tres grandes dimensiones: "actitudes", "agentes y contextos", y "elementos didácticos"; cada una de estas dimensiones tiene, a su vez, indicadores específicos. Los resultados de esta escala se analizan de manera cuantitativa.

Para dar respuesta a la escala, las personas deben seleccionar la opción que mejor se aplique a su caso. Las categorías varían de "total acuerdo" a "total desacuerdo", teniendo cada una un puntaje final diferente según como esté redactada la afirmación (si es en forma positiva o en forma negativa el "nunca" tendrá un valor diferente según el caso específico).

RESULTADOS:

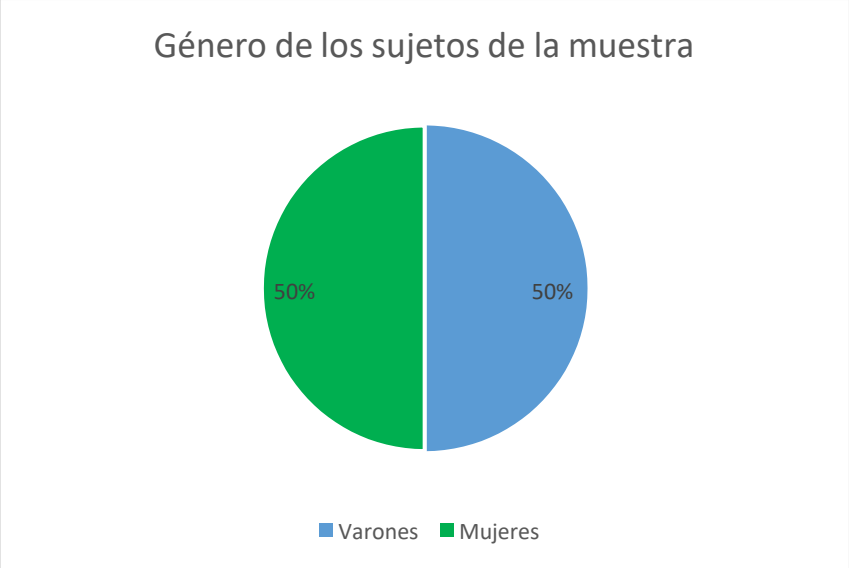
A partir de la administración de la entrevista sobre formación académica en relación con la educación inclusiva y la escala que mide actitudes docentes en el aula se pueden destacar una serie de datos que se considera necesario mencionar.

El apartado estará dividido en tres grandes secciones: en primer lugar, se expondrán datos sociodemográficos. En segundo lugar, se expondrán datos acerca de la formación académica y por último se desarrollarán los resultados obtenidos con la administración de la escala para medir actitudes docentes.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

En primer lugar, se pone de manifiesto que participaron de este estudio una muestra con un total de 10 docentes, de los cuales 5 se auto percibían con género femenino y 5 con género masculino (como lo refleja el siguiente gráfico).

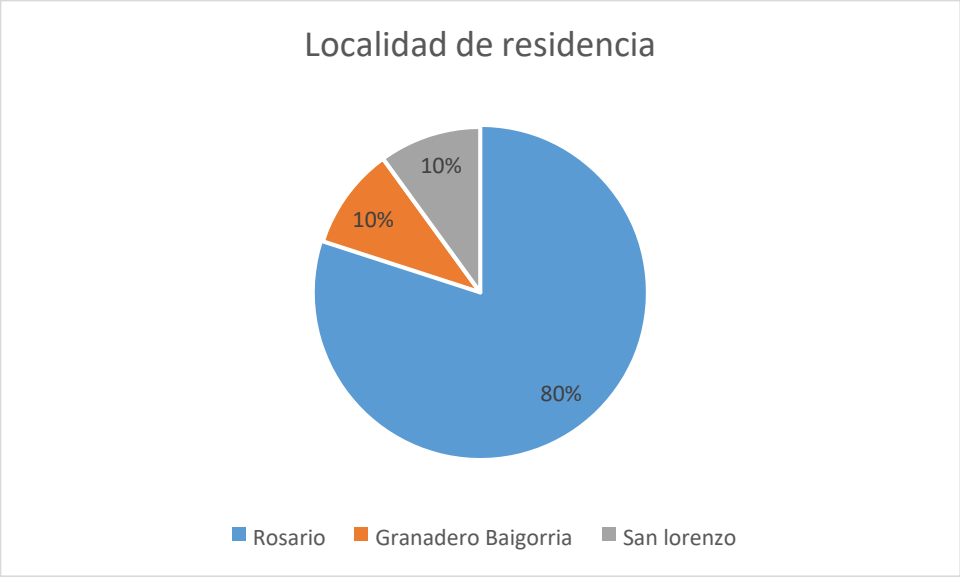
Gráfico 1: Género de participantes de la muestra



De la totalidad de la muestra, las edades se encontraron dentro del mismo rango de edad. Todos se encontraban en un rango de entre 25 y 31 años.

En cuanto a la localidad de residencia, la respuesta fue contundente: casi el total de la muestra afirma que vive en Rosario. Y en concordancia con este último dato, es necesario afirmar que la totalidad (el 100%) de las personas ejercen su profesión en esta misma ciudad.

Gráfico 2: Localidad de residencia de los participantes de la muestra



FORMACIÓN ACADÉMICA

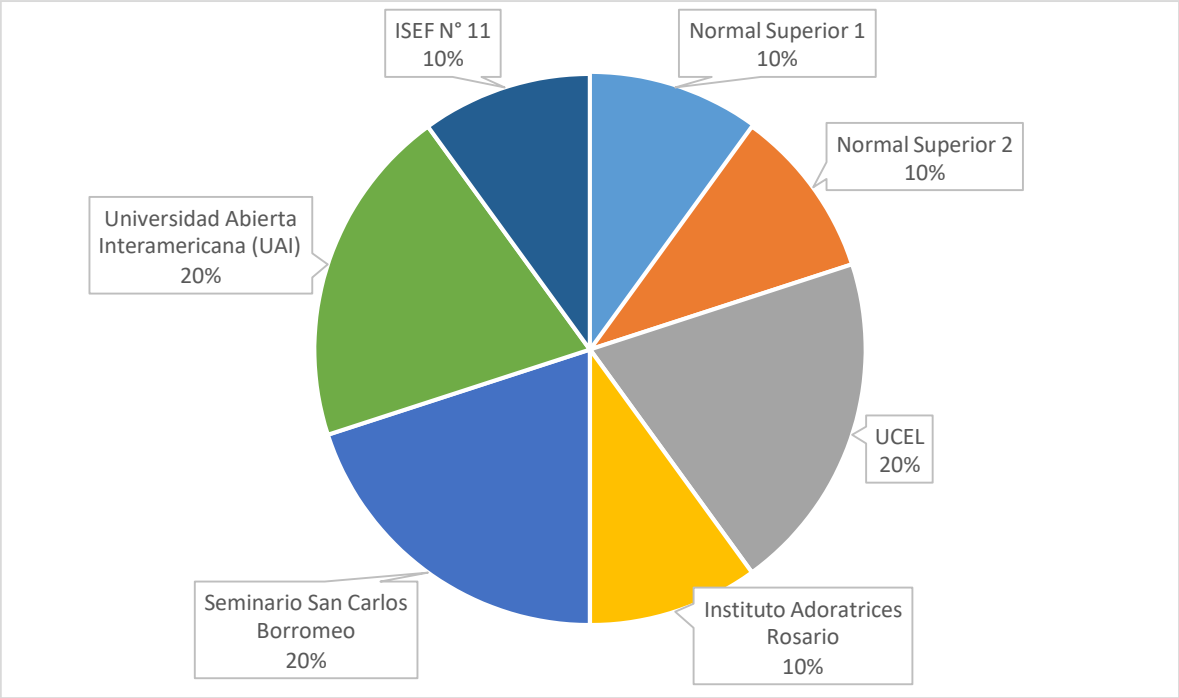
Una de las variables del presente estudio reside en la "formación académica". Para poder desarrollar esta variable y obtener datos se estableció una entrevista semiestructurada con preguntas específicas que tenían como finalidad conocer cómo fue el proceso de formación para ser docente y qué relación tuvo con la educación inclusiva.

Gráfico 3: Año de culminación de estudios para ejercer la profesión docente



Puede percibirse que gran parte de la muestra se ha recibido recientemente, teniendo el mayor porcentaje los años 2018 y 2019. Es decir que, 5 personas (el 50%) se recibió en el año 2019, 3 personas (el 30%) se recibió en el 2018 mientras que los dos restantes (el 20%) se recibió en los años 2014 y 2017.

Gráfico 4: Institución en donde se recibió



Asimismo, se puede observar la diversidad de instituciones que en las cuales se recibieron los profesionales de la muestra.

Otra de las preguntas buscaba tener conocimiento acerca de la antigüedad de su práctica docente.

Gráfico 5: Antigüedad en la práctica laboral

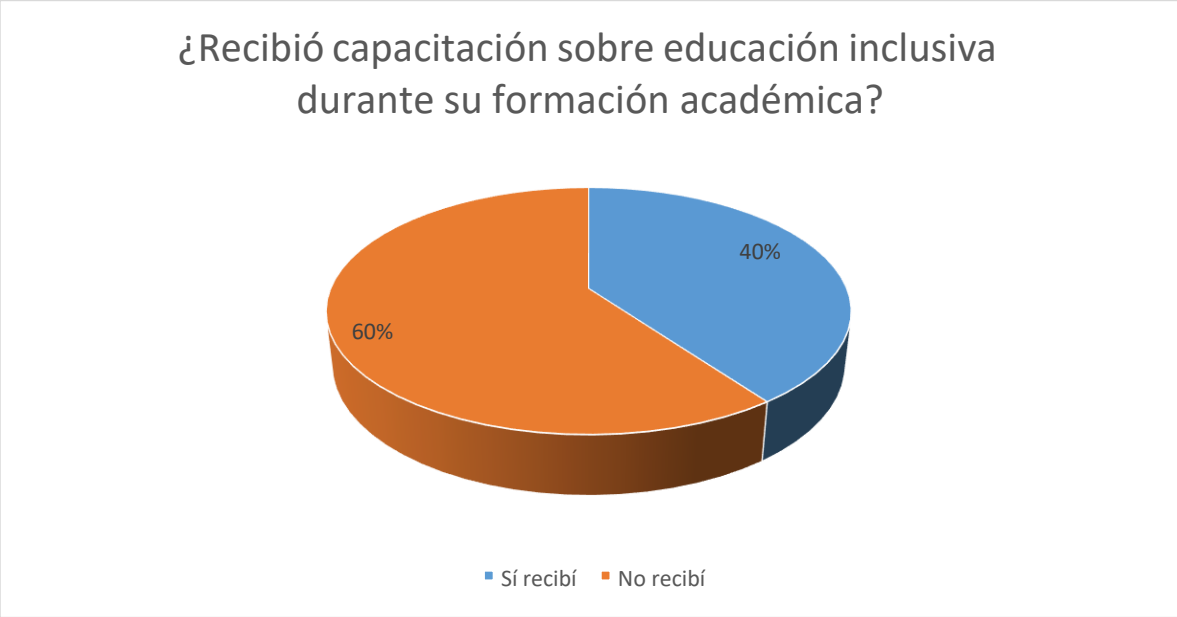


Como puede observarse, casi la totalidad de personas de la muestra tiene una antigüedad laboral de entre 1 y 3 años.

Otro de los interrogantes claves de la entrevista se centraba en sí, durante la formación profesional para ejercer la docencia, las personas habían recibido algún tipo de capacitación en lo que es la educación inclusiva.

En torno a eso, no hubo una unanimidad en cuanto a las respuestas, pero la mayoría afirma no haber recibido (el 60%). En relación a estos resultados, las 4 personas que contestaron que sí han recibido información afirman que las temáticas giraron en torno a generalidades sobre la educación inclusiva.

Gráfico 6: Recepción capacitación sobre educación inclusiva en formación académica

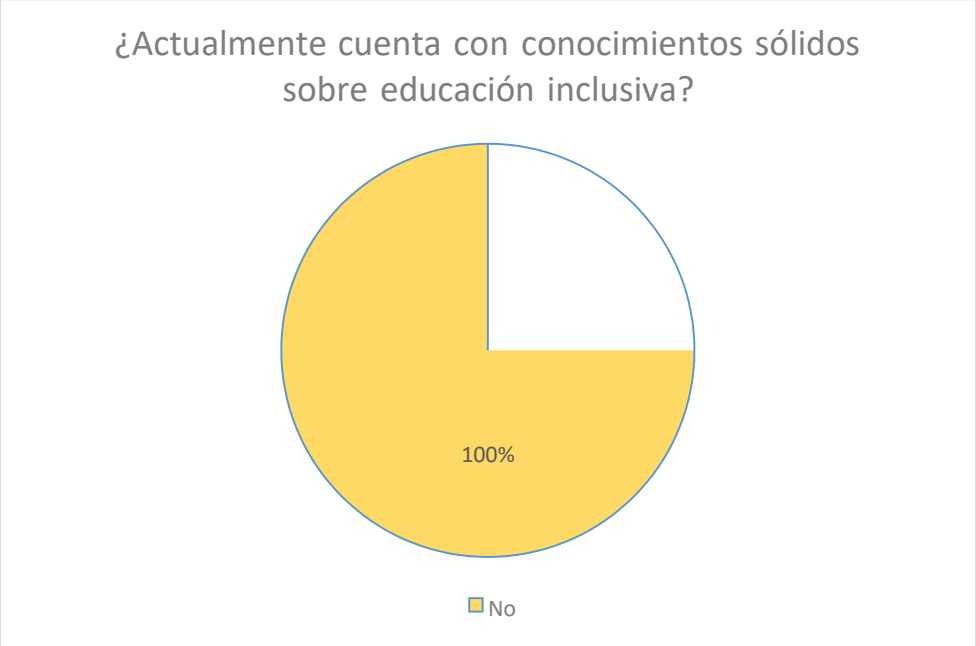


En relación con la pregunta anteriormente graficada, se les consultó a las personas que no recibieron información ni capacitación qué cosas les hubiera aportado y las respuestas fueron similares: creen que tendrían muchísimas herramientas para planificar mejor las clases y para desenvolverse de una manera más eficaz frente a la diversidad (ya que muchos afirmaban que improvisaban sobre la marcha).

En relación a esto se les consultó si consideran necesaria la capacitación en este tema durante la formación académica y las respuestas de todos los integrantes de la muestra fue unánime. La totalidad respondió que sí, que es necesario que esté presente en el recorrido de formación, con materias en el plan de estudio, con horas cátedra obligatorias sobre todo porque todos coinciden en que hay que atender a la diversidad y tener herramientas para que todos puedan aprender, sin importar si tienen un diagnóstico determinado o no.

Por último, y antes de pasar a la sección destinada a los resultados sobre la escala, se les consultó si actualmente cuentan con conocimientos sólidos acerca de la temática abordada y la totalidad respondió que no. Así lo refleja el gráfico siguiente.

Gráfico 7: Conocimiento actual sobre la educación inclusiva



ESCALA SOBRE ACTITUDES DE DOCENTES FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Este instrumento, como se detalló anteriormente, busca indagar las actitudes de docentes en torno a tres grandes dimensiones: actitudes, agentes y contextos, y elementos didácticos.

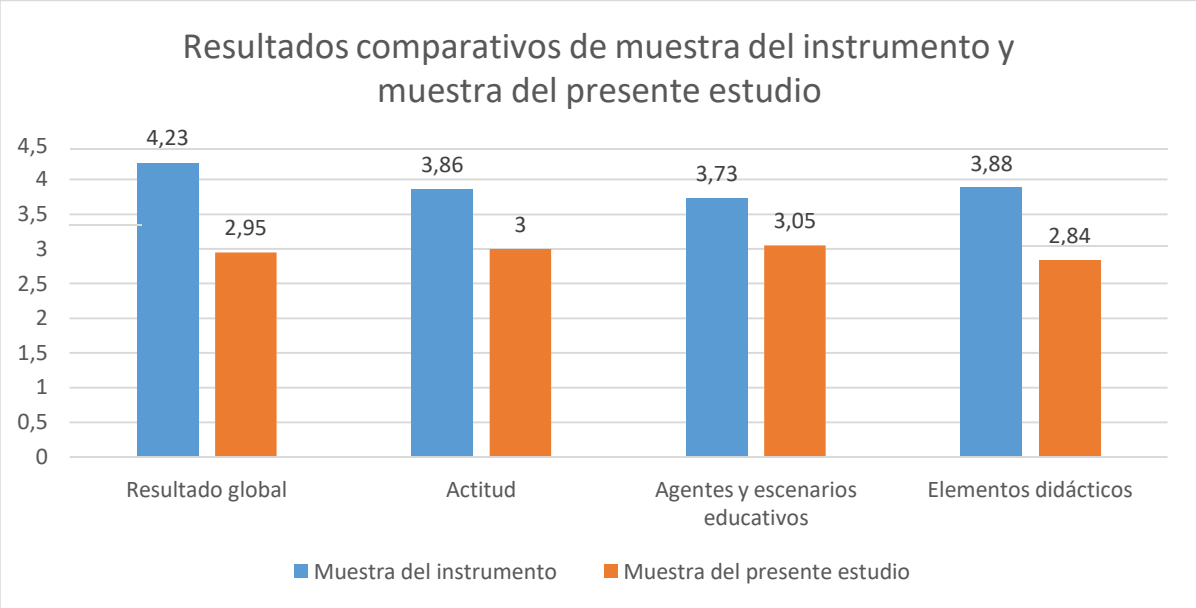
En primer lugar, se compartirá una tabla con la media promedio general y la media para cada dimensión del instrumento brindada por la creadora de la escala. Dicha tabla permitirá comparar los resultados obtenidos con la muestra de la presente investigación.

Media TOTAL	Dimensión ACTITUD	Dimensión AGENTES Y ESCENARIOS EDUCATIVOS	Media ELEMENTOS DIDÁCTICOS
4,23	3,86	3,73	3,88

En primer lugar, se comparará los resultados de la muestra en su totalidad. Luego se realizarán comparaciones de las actitudes relacionadas con algunos rasgos particulares como son el género y si recibieron capacitación en su formación.

Asimismo, se realizará algunos gráficos de algunas preguntas puntuales que puedan complementar el análisis.

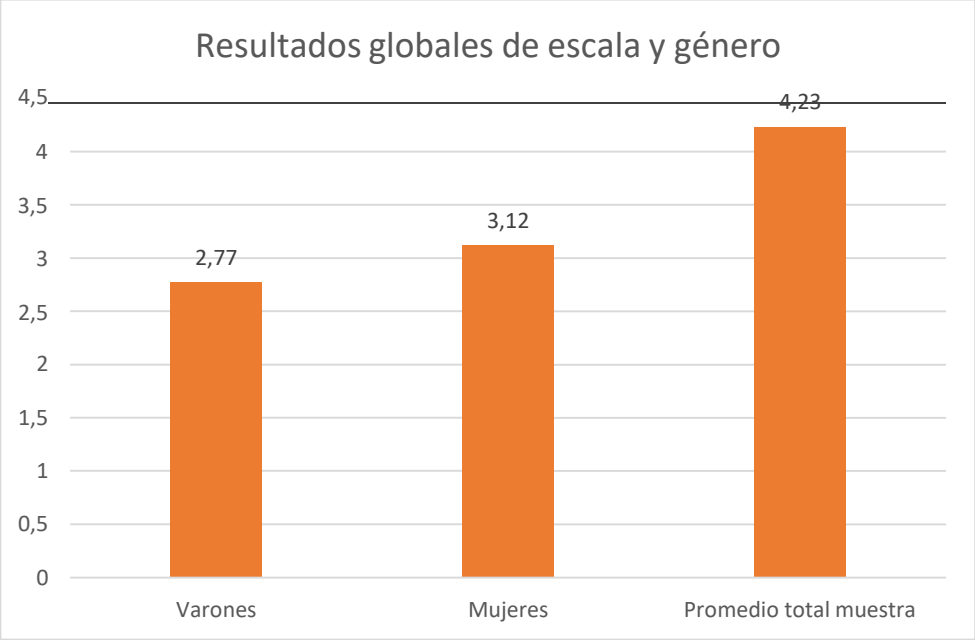
Gráfico 8: Resultados generales comparativos de la escala



Observando el gráfico, se afirma que, en cuanto a la media esperada, la totalidad de la muestra se encuentra por debajo con una diferencia considerable. En cuanto a las dimensiones específicas también la muestra del presente estudio se encuentra por debajo de cada uno de los resultados de las dimensiones propuestas por la creadora del instrumento.

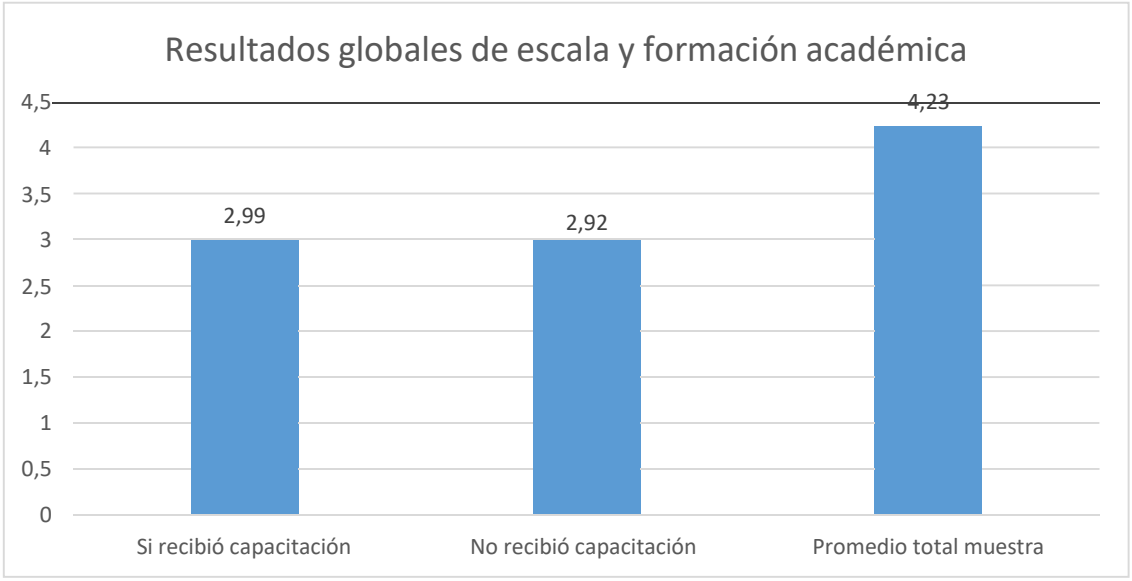
A continuación, se presentarán dos gráficos más acerca de la comparación entre el resultado global promedio de la muestra del instrumento, es decir “4,23”, y los resultados globales comparados por los rasgos de “género” y “formación académica en educación inclusiva”.

Gráfico 9: Resultados globales de escala y género



Como puede percibirse, tanto el grupo de docentes varones como el grupo de docentes mujeres obtuvieron un puntaje más bajo que la media esperada. Sin embargo, se considera relevante destacar que, en cuanto a resultados globales, las mujeres tienen un nivel de actitudes más elevados que el de los varones.

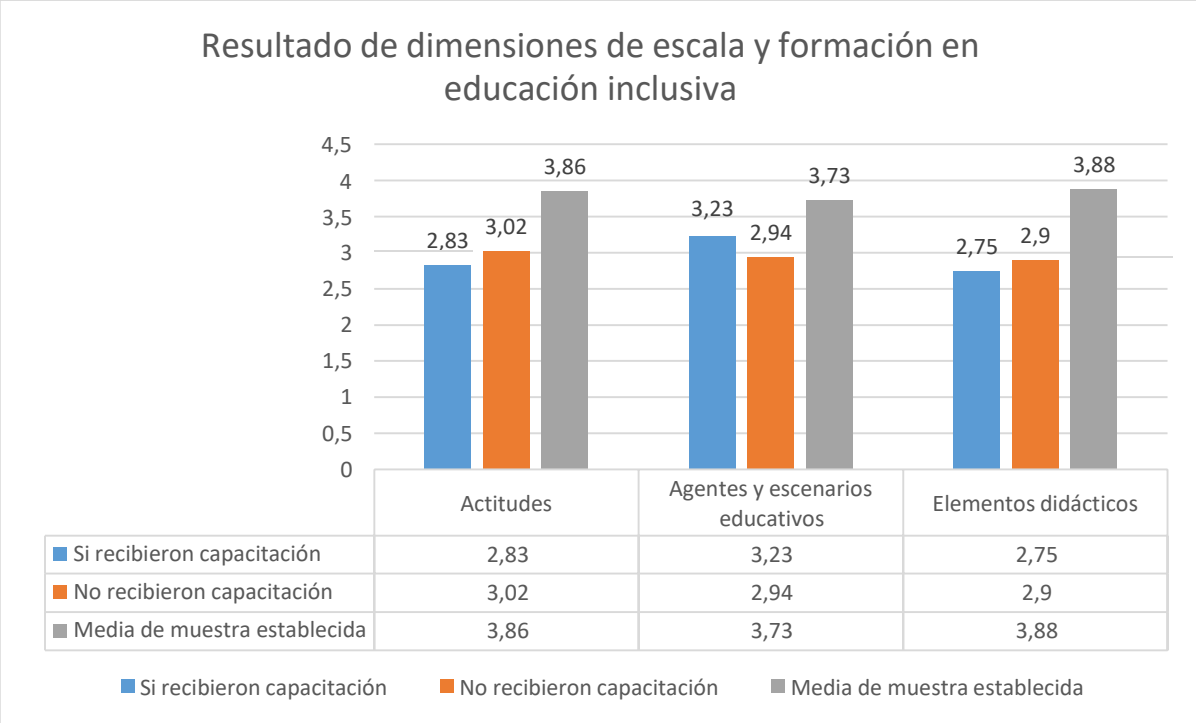
Gráfico 10: Resultados globales de escala y formación académica en educación inclusiva



El gráfico anterior expresa que los participantes de la muestra del presente estudio también se encuentran por debajo de la media establecida en cuanto al factor “formación académica en educación inclusiva”. Sin embargo, se considera relevante afirmar que las personas que recibieron más entrenamiento tienen un porcentaje mayor, aunque no se observa una diferencia amplia y contundente en relación a aquellos que no recibieron ningún tipo de capacitación.

Por último, se expondrán dos gráficos que compararán los resultados de las dimensiones del instrumento basándose nuevamente en los dos grandes rasgos expuestos anteriormente, es decir, el género y la formación académica en educación inclusiva.

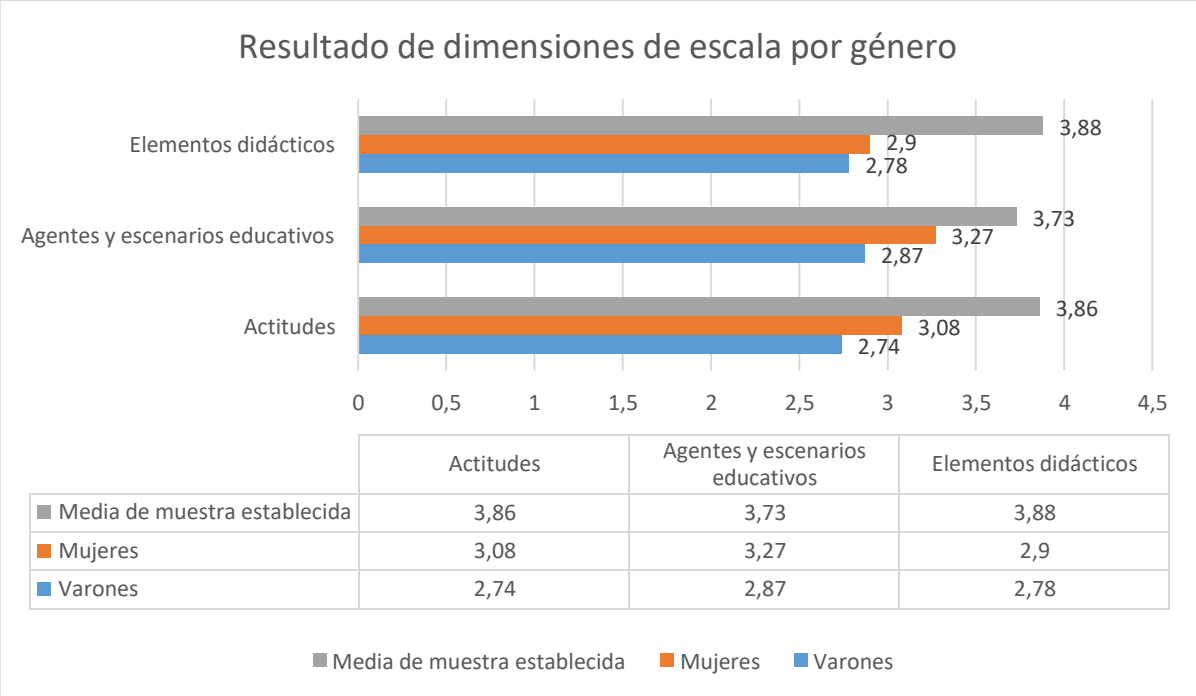
Gráfico 11: Resultado de dimensiones de escala y formación en educación inclusiva



Los resultados mantienen la tendencia que refleja que la muestra del presente estudio se encuentra por debajo de la media establecida para cada una de las dimensiones propuestas por el baremo del instrumento. No obstante, se destaca que en las dimensiones actitudes y

elementos didácticos, las personas que no recibieron capacitación obtuvieron una puntuación más alta que aquellos que sí, sin embargo, en la dimensión de agentes y escenarios educativos las personas que sí recibieron capacitación obtuvieron una puntuación más alta que aquellos que no.

Gráfico 12: Resultado de dimensiones de escala por género



	Actitudes	Agentes y escenarios educativos	Elementos didácticos
Media de muestra establecida	3,86	3,73	3,88
Mujeres	3,08	3,27	2,9
Varones	2,74	2,87	2,78

Para finalizar, se puede apreciar como la media de cada una de las dimensiones de la muestra del instrumento sigue siendo mayor que la muestra del presente estudio dividido por el rasgo del género. Sin embargo, en torno a este factor, se puede observar como las docentes obtuvieron un promedio mayor en cada una de las dimensiones en comparación con sus pares varones.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para responder al problema presentado por presente investigación se considera pertinente comenzar previamente con los objetivos específicos propuestos en el trabajo para un

entendimiento gradual de los resultados, concluyendo finalmente con la respuesta al planteamiento que originó el estudio.

El primer objetivo se refería a determinar qué modalidades y cómo estuvieron organizados los espacios formativos en educación inclusiva en las instituciones formativas de docentes. Pudo percibirse a lo largo de las respuestas, que el 40 % de la muestra (es decir, 4 personas) recibieron capacitación mientras que el resto (6 personas, 60%) nunca recibió capacitación. De los que sí recibieron, las modalidades fueron con charlas a modo de taller de capacitación y con alguna asignatura en el plan de estudios.

Cuando se le consultó a cada uno si creían necesaria una capacitación en educación inclusiva en sus períodos de educación formal, la totalidad afirmó que sí, que era necesario. Además, afirmaron que creían que, si eso pudiera concretarse, hoy contarían con muchísimas más herramientas de las que poseen, y los ayudarían a sentirse más seguros y confiados a la hora de desempeñar su práctica profesional.

Estos resultados suponen reflexionar en lo que propone Vélez Latorre (2013), quien afirmaba que pensar en la formación de docentes para la educación inclusiva supone un desafío. Además, siguiendo la idea de Herrera y sus colaboradores (2018), la formación necesita replantearse, en base a la reflexión, pero también en cuanto a la metodología, ya que en torno a la educación inclusiva necesita combinarse teoría con práctica.

El segundo objetivo específico buscaba indagar los conocimientos acerca de la educación inclusiva poseen actualmente las personas que hayan estudiado para ejercer la docencia en instituciones educativas formales. En torno a esta cuestión, la totalidad de sujetos de la muestra afirma que hoy no cuenta con conocimientos sólidos acerca de la educación inclusiva (entre los que respondieron afirmativamente se encontraban aquellos que afirmaron haber recibido formación).

Asimismo, y como se expresaba anteriormente, todos consideran necesario que sea obligatorio y con más carga horaria ya que eso optimizará la labor de ellos como docentes. Estas ideas concuerdan con lo expuesto por San Martin, Villalobos, Muñoz y Wyman (2017), quienes llegaron a la conclusión de que la apertura hacia la inclusión y hacia los alumnos con necesidades educativas especiales exige a los docentes formación en competencias, perspectivos y conocimientos referidos a la educación inclusiva.

Por otro lado, el tercer objetivo específico describir cuales son las actitudes de los docentes de la muestra frente a la educación inclusiva. Para poder dar cuenta de ello se administró una escala de tipo Likert cuyo objetivo era definir actitudes llevadas a cabo por los docentes. Los resultados generales pusieron de manifiesto que la media de la totalidad de la muestra se encuentra por debajo de la media propuesta por el baremo del instrumento de una manera contundente.

En cuanto a la división por género, las mujeres mostraron un nivel de actitudes superiores al de los varones, aunque ambos grupos se encuentran nuevamente por debajo de la media propuesta. En cuanto a las tres dimensiones específicas del instrumento, las mujeres también obtuvieron una puntuación más alta que los varones en cada una de ellas. No obstante, también los puntajes finales de cada dimensión divididas por géneros son menores que el promedio final de la población total.

El último objetivo tenía por finalidad establecer relaciones entre la formación académica y las actitudes de docentes en torno a la educación inclusiva. Y, si bien esto se ha estado respondiendo a lo largo del presente apartado, se decidió establecer comparaciones específicas entre estas dos variables.

Los resultados globales del instrumento indicaron que la media total de actitudes de las personas que recibieron capacitación está apenas por encima de aquellos que no recibieron, sin embargo, no existe una diferencia contundente. Además, ambos grupos, los que recibieron capacitación y los que no se encuentran ampliamente por debajo de la media promedio total del baremo propuesto por la creadora del instrumento.

En cuanto a las dimensiones específicas se dieron los mismos resultados que en el puntaje del promedio global. La media promedio de los grupos que recibieron capacitación y de los que no recibieron se encuentran por debajo de la media promedio para cada dimensión propuesta por la creadora del instrumento. Sin embargo, en cuanto a las dimensiones puntualmente los grupos que no recibieron capacitación obtuvieron un puntaje más alto que el otro grupo en las dimensiones “actitudes” y “elementos didácticos”, mientras que obtuvieron un puntaje más bajo en la dimensión “agentes y escenarios educativos”.

De esta manera, y respondiendo al planteamiento del problema, puede concluirse que sí existe relación entre la formación académica y las prácticas en el aula en torno a la educación inclusiva, ya que existe una diferencia en cuanto a actitudes por promedio final,

sin embargo, no existe una diferencia contundente con el grupo que no recibió formación. Esto expone la idea de que, si bien es necesario e importante, no es el único factor determinante para tener actitudes más positivas frente a la inclusión educativa.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Acerca del proyecto

El proyecto tiene como principal objetivo crear espacios grupales para el cuerpo directivo, docente que consistan en la interacción, el debate, la reflexión y la capacitación sobre la educación inclusiva y los desafíos actuales que ésta implica. La idea principal es que los docentes puedan expresar sus dudas, ideas, problemas con los que se encuentran en las aulas inclusivas para que puedan obtener respuestas, ideas y herramientas para que tengan actitudes mucho más positivas frente a la inclusión.

Fundamentación:

La escuela inclusiva es una modalidad de concebir a la educación que llegó desde hace un tiempo para quedarse. Implica una serie de desafíos, objetivos, recursos. Es una modalidad que, debido a su complejidad, influye en las actitudes que se puedan tener como docentes frente a este nuevo modelo. Tener actitudes positivas y favorables hacia la inclusión mejora la calidad de vida de las personas con "necesidades educativas especiales" y colabora a un mejor funcionamiento del aula y, en un mayor nivel, de la institución educativa en su conjunto.

Por este motivo cobra relevancia analizar el impacto que puede tener en las instituciones educativas estos espacios sobre capacitación y diálogo sobre la diversidad en las aulas, ya que, las actitudes que se tienen sobre la educación inclusiva están condicionadas, en alguna medida (como así lo demostraron los postulados teóricos citados en el presente estudio), por el conocimiento que se tenga sobre la diversidad.

Para lograr esto se proponen 3 jornadas de talleres, dos con docentes y uno con alumnos, y la culminación es con la contestación de una encuesta que permitirá evaluar la funcionalidad que pueden tener este tipo de espacios.

Destinatarios

Los destinatarios directos son los docentes, los directivos de la institución y los alumnos. Se pensó en esta población ya que tienen un rol preponderante en las aulas y los alumnos, en su rol de pares, con sus acciones y actitudes pueden promover la inclusión en las aulas.

Asimismo, urge que los docentes, ya que están al frente de diversos cursos, cuenten con la mayor cantidad de recursos para poder brindar una educación de calidad para todos sus alumnos.

Lógicamente los destinatarios en forma indirecta sería la comunidad educativa en su conjunto ya que el impacto favorable repercutiría en todo el sistema educativo de la institución.

Objetivos generales:

Los objetivos generales son del proyecto de intervención son:

- **Generar en los docentes un pensamiento reflexivo y crítico sobre sus actitudes para con la educación inclusiva.**

El propósito del objetivo gira en torno a que los docentes tomen conciencia acerca de cuáles son sus formas de comportarse frente al aula inclusiva para que puedan tomar conciencia de qué cosas son positivas y deben reforzarse y cuáles deben ser modificadas para mejorar

- **Posibilitar un espacio de debate interactivo sobre las principales dudas y problemas que experimentan los docentes.**

Este objetivo tiene como finalidad orientar al docente sobre algunas alternativas de intervención frente a algunas conductas que puedan darse en la dinámica del aula. Sabido es que no se tienen todas las respuestas ni todas las herramientas para todos los desafíos que pro

- **Promover un ambiente activo de interacción con los alumnos del nivel secundario acerca de la diversidad.**

Este objetivo apunta a que los alumnos puedan comprender que todos somos diferentes, pero que eso no debe marcar una jerarquía de unos por sobre otros por alguna condición específica, sino que se transmitirá la idea de que la diversidad nos enriquece. Esto busca también, por ende, que las actitudes por parte de los alumnos, sean más positivas ante la diversidad.

Modo de implementación:

Como primera instancia, los directivos de la institución comunicarán a los docentes y a los alumnos de esta serie de talleres a realizar. Les comentarán brevemente acerca de cuáles van a ser los objetivos que persiguen estas intervenciones y les dirán cuáles van a ser las fechas en las que se realizarán. Esta acción tiene una finalidad informativa solamente. Asimismo, les repartirán a los docentes y a los alumnos una encuesta que deberán responder. Dicha encuesta contendrá preguntas claves sobre la educación inclusiva que se complementará y comparará con una encuesta que deberán responder una vez terminados los talleres.

Luego se realizan tres jornadas, en formato de taller propiamente dicho, que se realizarán en el último trimestre del año. Las mismas funcionan como grupos operativos, coordinadas por un psicólogo-coordinador. Los talleres tendrán tres grandes momentos, el primer de *presentación*, en el cual se expondrán situaciones disparadoras y algunos desarrollos teóricos, un segundo momento de *debate e interacción* de lo presentado anteriormente, donde cada docente podrá expresar experiencias personales, dudas, puntos de vista y una última etapa, la *conclusiva*, donde se buscará esclarecer cuestiones que pudieron haber sido confusas, brindar herramientas concretas y hacer un cierre de la jornada.

La última acción a realizar no será en forma de taller, sino que los alumnos y docentes deberán llenar una nueva encuesta sobre actitudes hacia la inclusión educativa que permitirá hacer un análisis global de las intervenciones realizadas.

Cronograma de trabajo:

Las tres jornadas a modo de taller y la última instancia, que constará de una encuesta que los alumnos y docentes deberán completar, se llevarán a cabo en el último cuatrimestre del año lectivo. Los primeros dos talleres, el primero con los docentes y el segundo con los alumnos se realizarán en el mes de agosto, el segundo taller con los docentes se realizará en octubre y las encuestas finales se pondrán a disposición en el mes de noviembre.

Recursos:

Los recursos a utilizar serían, en cuanto al espacio físico, para los talleres con los docentes se utilizará la biblioteca de la institución y ya que es un lugar amplio con la capacidad

suficiente para que todos los implicados puedan sentarse en forma cómoda, mientras que para el taller con los alumnos se utilizará el salón de usos múltiples (SUM) de la escuela. El responsable a cargo sería 1 psicólogo coordinador. Los materiales a utilizar son hojas para escribir, contenidos audiovisuales y las experiencias propias y personales de cada docente y alumno.

Planificaciones del proyecto:

Planificación 1° taller

Destinatarios: docentes

Fecha de intervención: Agosto de 2022

Duración: 120 minutos

Objetivos:

- Promover reflexión crítica en torno a sus prácticas como docentes
- Esclarecer dudas
- Generar un clima cálido de trabajo y de debate

Actividades:

- Presentación del paradigma de la Educación Inclusiva. Explicaciones del desarrollo histórico, características principales, rol del educador y actitudes docentes frente a la inclusión

- División de la totalidad de docentes en subgrupos para la instancia de debate

- Elaborar entre todos, una síntesis de lo trabajado y que cada uno defina alguna conducta específica que considera que debe cambiar y mejorar en pos de tener una actitud más favorable hacia la diversidad

Responsables: Un psicólogo coordinador

Modalidad: Exposición oral con recursos audiovisuales

Insumos: Biblioteca con capacidad para 60 personas, sentadas en sillas o bancos, proyector y pantalla

Planificación 2° taller

Destinatarios: Alumnos

Fecha de intervención: Agosto de 2022

Duración: 120 minutos

Objetivos:

- Promover conductas más positivas para con compañeros con necesidades educativas especiales
- Despejar dudas sobre falsas creencias en torno a la diversidad
- Generar un clima cálido de debate

Actividades:

- Presentación acerca del concepto de Neurodiversidad, características del concepto.

- Explicación de qué manera lo diferente nos enriquece como personas y cómo esta mirada genera un ambiente positivo y amable entre todos

- División de alumnos en subgrupos para trabajar acerca de diversas experiencias personales sobre cosas en las cuales han actuado según este paradigma y situaciones en las que hicieron lo contrario

- Puesta en común de lo dialogado

Responsables: Un psicólogo coordinador

Modalidad: Exposición oral con recursos audiovisuales

Insumos: Salón de usos múltiples (SUM), proyector y pantalla

Planificación 3° taller

Destinatarios: Docentes

Fecha de intervención: Octubre de 2022

Duración: 120 minutos

Objetivos:

- Conocer qué acciones llevaron a cabo los docentes para mejorar el clima áulico
- Continuar esclareciendo dudas

Actividades:

- Dialogar sobre lo que se concluyó el taller anterior y analizar si obtuvieron resultados diferentes con las intervenciones nuevas

Responsables: Un psicólogo coordinador

Modalidad: Exposición oral

Insumos: Biblioteca con capacidad para 60 personas, sentadas en sillas o bancos, proyector y pantalla

Planificación 4° intervención

Destinatarios: Docentes y alumnos

Fecha de intervención: Noviembre de 2022

Duración: 10 a 15 minutos

Objetivos:

- Indagar acerca de los cambios que puedan existir en torno a actitudes referidas a la diversidad

Actividades:

- Se les entregará a los docentes y a los alumnos una encuesta sobre las temáticas que trabajamos para analizar si existieron cambios favorables

Insumos: Encuesta impresa en papel

Estudio de viabilidad de la Picp

En base al análisis de la institución realizada puede afirmarse que se cuenta con altas probabilidades de poder efectuarlo, es decir, que se cuenta con una viabilidad media. Los espacios físicos son proporcionados por la escuela, ya que cuenta con una biblioteca amplia

en la cual puedan estar incluidos todos los docentes, los del turno matutino y los del vespertino. Asimismo, cuenta con un salón de usos múltiples en el cual se pueden agrupar los alumnos del secundario (la totalidad de ellos asisten en el turno mañana).

El mayor obstáculo que puede visibilizarse es la dificultad para reunir a todos los alumnos del secundario en el SUM por el contexto social de pandemia que estamos atravesando. Es decir, que el obstáculo no radicaría en el tiempo ni en las modalidades (presencial o virtual) sino que se centraría en que no se cuenta con el espacio suficiente para acomodar a todos los alumnos y cumplir los protocolos. No obstante, no sería dificultoso poder definir un día y horario para realizar jornadas en los meses en los cuales se proyecta la intervención; sin embargo, para darle este enfoque es necesario realizar los permisos correspondientes con las autoridades.

Otro de los factores que pueden influir en la eficacia de las intervenciones refiere a la motivación de los docentes para realizar estos encuentros. La participación estaría enmarcada en jornadas de formación, lo cual tiene carácter de obligatoriedad, sin embargo, se considera un factor determinante la predisposición que tengan los docentes ya que el principal objetivo es que puedan obtener herramientas y que se replanteen algunas de sus prácticas en pos de buscar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje con todos sus alumnos.

Por otro lado, los alumnos suelen mostrarse siempre muy entusiasmados en participar de actividades de este tipo, talleres, convivencias, que implican trasladarse a otros espacios que rompen la rutina de la dinámica escolar tradicional. De esta manera, esta tampoco sería una dificultad.

Impacto

Se espera que estas intervenciones y este proceso de investigación tengan un impacto a nivel personal en los docentes y los alumnos, en forma directa, y en la comunidad educativa como sistema global (en el cual docentes y alumnos están inmersos). Hablar de educación inclusiva no sólo implica tener mejores actitudes dentro del aula para crear un clima amigable, sino que representa un cambio de paradigma que impacta en lo social (por ende, hablaríamos de impacto a nivel institucional y socio-cultural).

En los docentes, el impacto esperado gira en torno a promover un pensamiento crítico y reflexivo sobre su accionar en cuanto a las aulas inclusivas, que puedan tener conocimiento consciente acerca de sus formas de actuar, pensar, decir, comportarse para con los alumnos con necesidades educativas espaciales. Se apunta a que puedan desnaturalizarse conductas automáticas que no contribuyan positivamente al desarrollo de las clases en las aulas inclusivas para que se puedan encontrar soluciones y alternativas.

En los alumnos, el objetivo a lograr estaría apuntado a una mejora de la atención y comprensión de la diversidad, para mejorar la vinculación y que puedan descubrir y valorar la riqueza de las diferencias.

Si se producen los impactos esperados en docentes y alumnos se podría pensar que estos podrían extenderse a los contextos sociales y culturales donde estos sujetos se desenvuelven (incluyendo la institución educativa). Ya que nuestras actitudes, nuestras formas de proceder, nuestras ideas las trasladamos a los múltiples contextos en los que forman parte.

CONCLUSIONES:

Las conclusiones a las que se llegaron fueron descritas de manera detallada en el apartado anterior. Pero, teniendo en cuenta que la capacitación y la formación en esta temática es considerada como fundamental por la muestra seleccionada para la presente investigación (mostrándose así, que sí existe relación entre ambas variables propuestas, es decir, la formación académica y las actitudes por parte de docentes), se pensó en una propuesta que colabore con las necesidades de los docentes.

Como propuesta de intervención se pensó en la posibilidad de generar espacios para informar sobre educación inclusiva y sus características, principios, objetivos, normativas. Generar espacios de debate y diálogo sobre las principales dificultades que experimentan los docentes con alumnos con algún diagnóstico de discapacidad y brindar herramientas sobre cómo afrontarlas. Asimismo, se pensó también en una intervención con los alumnos, ya que, como se describió en el marco teórico, la inclusión se construye con todos los actores que participan en el contexto social.

En principio la institución en las que se realizarían las intervenciones, en formato de "talleres" sería en una escuela de zona noroeste de la ciudad de Rosario con modalidad de primaria y secundaria con la idea de que participen la totalidad de los docentes (se agregaría la primaria ya que también en este nivel educativo se encuentran alumnos con "necesidades educativas especiales") y en otra jornada la idea es que puedan participar los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Navarro, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista cubana de Estomatología*, *42*(1), 0-0.
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas*, *11*(2), 233-243.
- Cairampoma, M. R. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Redvet. Revista electrónica de veterinaria*, *16*(1), 1-14.
- Calderón, M., & Loja, H. (2018). Un cambio imprescindible: el rol del docente en el siglo XXI.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, *15*(2), 31-33.
- Contreras, S. R., & Cedillo, I. G. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *7*(2), 77-91.
- Dueñas Buey, M. Luisa (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2):358-366.
- Durán Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad.
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N., & Sánches Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *15*(1), 135-144.
- Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista electrónica de desarrollo de competencias*, *2*(6), 115-123.

- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, *21*(2), 200-218.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.
- Guichot Reina, Virginia (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *2*(1),11-51. ISSN: 1900-9895.
- Hernández, B. Y., & García, I. (2017). Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de Primaria. In *Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(1), 21-38.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, DF)*, *23*(62), 41-83.
- Muñoz Valenzuela, Carla, Conejeros Solar, M. Leonor, Contreras Contreras, Claudia, & Valenzuela Carreño, Jorge. (2016). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(especial), 75-89.
- Narváez, Eleazar (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, *10*(35),629-636. ISSN: 1316-4910.
- Nieva Chaves, J. A., &Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52.

- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, *46*(2), 17-24.
- Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Folios, (37), 95-113.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

ANEXO

7.1. ANEXO A: Cuestionario sobre formación docente

Sección 1: Datos generales:

- ¿Cuál es su género?
- ¿Cuál es su edad?
- ¿Cuál es su localidad de residencia?
- ¿En qué localidad usted da clases?

Sección 2: Cuestionario sobre formación docente:

- ¿En qué año y en qué institución se recibió?
- ¿Hace cuánto tiempo que está ejerciendo la profesión?
- ¿En qué nivel/es educativo/s da clases?
- En el recorrido durante la formación profesional para ser docente, ¿recibió información o capacitación en “educación inclusiva” por parte de la institución a la que asistía?
- En caso de haber recibido información ¿en qué consistió? (Si no recibió tilde la opción "No recibí ningun tipo de capacitación")
- En la actualidad ¿usted cuenta con conocimientos sólidos acerca de la "educación especial" (normativas, objetivos, diferencia entre inclusión e integración, entre otras)? En caso de ser afirmativa ¿de qué manera se capacitó?
- Desde su punto de vista, durante el recorrido en la formación docente, ¿considera relevante una capacitación en esta temática en las distintas instituciones formativas (ya sea con materias en el programa, cursos obligatorios con elevada frecuencia)? ¿Por qué?

7.2. ANEXO B: Escala actitudes docentes en el aula

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones las cuales debe leer cuidadosamente. Marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre la educación inclusiva, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

0 – Totalmente de acuerdo

1 – Medianamente de acuerdo

2 - Indiferente

3 – Medianamente en desacuerdo

4 – Totalmente en desacuerdo

El docente de un aula inclusiva requiere conocer estrategias pedagógicas diferentes.	0	1	2	3	4
Creo que la educación inclusiva está dirigida únicamente a los estudiantes con discapacidad y aquellos pertenecientes a minorías étnicas.	0	1	2	3	4
El éxito de la educación inclusiva depende exclusivamente del docente.	0	1	2	3	4
La educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula.	0	1	2	3	4
Los únicos estudiantes beneficiados en un aula inclusiva, son aquellos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje.	0	1	2	3	4
Es más difícil el manejo de la disciplina en un aula inclusiva que en un aula regular/tradicional.	0	1	2	3	4
En las aulas inclusivas se trabajan contenidos más variados y llamativos.	0	1	2	3	4
Todas las escuelas deberían ser inclusivas.	0	1	2	3	4
Desearía poder trabajar únicamente en un aula regular/tradicional.	0	1	2	3	4
Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades.	0	1	2	3	4
Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudio.	0	1	2	3	4
Me inquieta que la educación inclusiva sea una política educativa obligatoria.	0	1	2	3	4
Me molesta que las escuelas no puedan determinar de forma autónoma qué estudiantes ingresan a esta.	0	1	2	3	4
Me preocupa que todas las aulas se transformen en inclusivas.	0	1	2	3	4
Estoy dispuesto a cualificarme para asumir un aula inclusiva.	0	1	2	3	4
Si los estudiantes pudieran tener acceso a educación especializada de acuerdo a sus características, tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación.	0	1	2	3	4

Yo no sugeriría una escuela inclusiva para un estudiante sin "necesidades educativas especiales".	0	1	2	3	4
Estoy dispuesto a emplear organizaciones flexibles de aula para favorecer el aprendizaje y participación de todos mis estudiantes.	0	1	2	3	4
Acondicionaría mi aula de clase para facilitar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.	0	1	2	3	4
Las escuelas deben implementar estrategias de educación continua para asumir la educación inclusiva.	0	1	2	3	4
Las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.	0	1	2	3	4
Debería haber escuelas inclusivas y escuelas regulares/tradicionales.	0	1	2	3	4
En las aulas inclusivas se deben emplear las mismas estrategias didácticas que en un aula regular/tradicional.	0	1	2	3	4
Siento que los ambientes de aprendizaje no son esenciales para el desarrollo exitoso de las aulas inclusivas.	0	1	2	3	4
Los agrupamientos de los estudiantes de formas variadas favorecen la atención a la diversidad en el aula inclusiva.	0	1	2	3	4
Me preocupa que las estrategias necesarias para un aula inclusiva sean muy complejas y supongan un gasto excesivo para desarrollarlas.	0	1	2	3	4
Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula.	0	1	2	3	4
Las escuelas no cuentan con el suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva.	0	1	2	3	4
Me sentiría frustrado si la escuela no me suministrara los recursos requeridos para atender un aula inclusiva.	0	1	2	3	4
Me molesta tener que utilizar diferentes formas de evaluar los procesos de aprendizaje de mis estudiantes.	0	1	2	3	4
Como docente de aula inclusiva seguiría empleando las mismas estrategias de enseñanza que conozco.	0	1	2	3	4
Sin material especializado no puedo desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza en un aula inclusiva.	0	1	2	3	4
Estaría dispuesto a trabajar por proyectosde aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.	0	1	2	3	4

7.3. ANEXO C: Consentimiento informado

Empleé el siguiente consentimiento informado. La persona previamente a ingresar al sitio web donde se encontraban las preguntas leía previamente este acuerdo y me confirmaba que el deseo de participar.

Estimada/o participante:

Me encuentro realizando una investigación con la finalidad de terminar el cursado del "profesorado universitario para la educación secundaria y superior". Este estudio está centrado en indagar formación académica docente y actitudes de docentes frente a la inclusión educativa.

Su colaboración en el estudio consistirá en responder unas breves preguntas y una escala, actividades que le tomará alrededor de 10 a 15 minutos. Usted tiene total libertad de participar o no en esta recolección de datos, así como también de abandonar su colaboración en cualquier momento del proceso.

La información recopilada mediante su participación será estricta y exclusivamente para este trabajo, y sólo yo tendré acceso a la misma. Asimismo, la información que proporcione no estará identificada con su nombre, para resguardar el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Su participación en esta investigación no implica ningún beneficio monetario o de otra clase. No obstante, su colaboración es muy importante para el éxito de este estudio y de futuros estudios relacionados con el tema de investigación.

Opción obligatoria para tildar y acceder al cuestionario: Expreso voluntaria y conscientemente mi consentimiento de participar en el estudio.