

# **TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de**

**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título: “Concepciones de docentes de Nivel Inicial acerca de la  
Educación Inclusiva”**

**Autores/as:**

**Bonaldi, Carla – N° DNI 41.567.957**

**Sandoval, Luciana Belén – N° DNI 30.948.273**

**Director/a:**

**Lic. Rismant, Daniela**

**Lugar:  
Rosario**

**Fecha de presentación  
01/09/2023**


**“CONCEPCIONES DE DOCENTES DE NIVEL INICIAL  
ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA”**

**AUTORAS:**

Bonaldi, Carla

Firma: 

Sandoval, Luciana

Firma: 

**Tutora:**

Rismant, Daniela

Firma:

## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestra tutora, Licenciada Daniela Rismant, quien nos acompañó en cada fase de la investigación, guiándonos y enriqueciendo nuestro proyecto.

A los directivos de la institución educativa, quienes permitieron que las docentes formen parte de la presente investigación.

A las docentes, que nos brindaron su tiempo, predisposición y experiencias para llevar a cabo nuestra tesina.

A nuestras familias, por el sostén brindado durante todo este tiempo para que pudiéramos finalizar esta etapa de nuestra trayectoria educativa.

Al equipo que formamos, desde el comienzo de la tesina hasta hoy, trabajando siempre juntas y aprendiendo en el camino.

## **RESUMEN**

La presente investigación se propone como principal objetivo explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel inicial, de un jardín de infantes de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, acerca de la educación inclusiva. Desde un enfoque metodológico cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se llevaron a cabo entrevistas semi estructuradas individuales a ocho docentes de nivel inicial. Luego de dicha instancia, se procedió a un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos podemos destacar la relación que establecen las entrevistadas con el concepto de inclusión enmarcado dentro del modelo social de discapacidad. Por otra parte, las docentes manifestaron no haber recibido en su formación las herramientas necesarias para abordar la inclusión por lo que no la relacionan exclusivamente con la discapacidad, apareciendo la Educación Sexual Integral como un área preponderante al momento de conceptualizarla. Las principales conclusiones se vinculan a la presencia de concepciones docentes con relación a las diferentes perspectivas teóricas del paradigma social de inclusión. Las docentes consideran que la educación inclusiva es la educación que se brinda tanto a los alumnos con discapacidades como a aquellos que no las presentan.

## **PALABRAS CLAVES**

Concepciones - Nivel Inicial - Educación Inclusiva - Discapacidad.

## **INDICE GENERAL:**

1. Introducción.....	3
2. Capítulo 1: Marco Teórico.....	6
2.1. Concepción.....	6
2.2. Educación Inclusiva.....	7
2.3. Nivel Inicial.....	13
2.4. Nivel Inicial y Educación Inclusiva.....	15
3. Capítulo 2: Metodología.....	18
3.1. Problema de investigación.....	18
3.2. Objetivos.....	18
3.3. Enfoque Metodológico.....	18
3.4. Diseño y Alcance.....	20
3.5. Participantes.....	21
3.6. Instrumentos de recolección de datos.....	21
3.7. Procedimiento.....	22
3.8. Análisis de datos.....	22
4. Capítulo 3: Resultados.....	24
5. Capítulo 4: Conclusiones.....	33
6. Referencias.....	36
7. Anexos.....	39
8. Currículum Vitae.....	42

## INTRODUCCION

La categoría de educación inclusiva atraviesa a la educación en todos sus niveles. Tal es así que cada uno de los involucrados en la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes posee determinadas concepciones que se ponen en juego en diversas situaciones. En este sentido, podemos mencionar la integración, la inclusión o la igualdad como modos ejemplificadores de la presencia de la concepción de educación inclusiva. En relación a este punto, referimos también a una serie de investigaciones realizadas en diferentes países, a partir de las cuales se abordan dichas concepciones desde una perspectiva educativa.

En Colombia la investigación de Gutiérrez y Fernández (Gutiérrez y Fernández, 2020), buscó identificar las representaciones sociales que poseen los docentes de instituciones educativas públicas de Bogotá y Cali sobre la inclusión de niños con discapacidad en las aulas. Para identificar las representaciones sociales se acude al concepto de Teoría Fundamentada (TF) que, siendo un enfoque dentro de la metodología cualitativa, permite crear teorías basándose exclusivamente en los datos. Los resultados indican que, en las instituciones educativas públicas de Cali y Bogotá, la escolarización de niños en situación de discapacidad va por el camino de la inclusión o al menos es una preocupación manifiesta en toda la comunidad. Asimismo, en Argentina los autores Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Gómez, Escobar y Hernández Salazar (Talou et. al, 2010) realizaron una investigación acerca de las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes. El estudio corresponde a un diseño exploratorio descriptivo. Se utilizó como instrumento una entrevista en profundidad, semi estructurada. Los resultados de dicha investigación arrojaron que en general, todos los entrevistados refieren que el tema de los niños con NEDD no solamente se ha instalado en la esfera educativa, sino que se ha extendido y diversificado en diferentes ámbitos. Además, en Madrid la investigación de Echeíta y Martín (Echeíta y Martín, 2009) aplicó cuestionarios a 51 profesionales en

ejercicio (profesores de secundaria y orientadores) y 41 estudiantes (de ambas especialidades), con el fin de caracterizar las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa, con foco en la discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria. Los resultados señalan que es posible identificar 3 tipologías de concepciones, que se han denominado: segregadores, integradores e inclusivos.

Sin embargo, en Chile se realizó un trabajo de investigación por Valdés y Monereo (Valdés y Monereo, 2012) que consistió en entrevistas semi estructuradas aplicadas a profesores de educación regular y educación especial con el objetivo de develar la percepción sobre el trabajo colaborativo que tienen los profesores en el contexto de programas de integración escolar y los resultados señalaron la existencia de algunos grados de colaboración entre los docentes, apreciándose la influencia de concepciones tradicionales y discriminadoras entre las modalidades de educación regular y educación especial según el discurso de los participantes.

Las investigaciones mencionadas anteriormente se orientan al abordaje de las concepciones acerca de la educación inclusiva en docentes de nivel primario (Gutiérrez y Fernández, 2020; Valdés y Monereo, 2012), secundario (Echeíta y Martín, 2009) y terciario (Talou et.al, 2010) como también en orientadores (Talou et.al, 2010; Echeíta y Martín, 2009) y estudiantes (Echeíta y Martín, 2009). Teniendo en cuenta este punto, consideramos oportuno proponer un trabajo de investigación que tenga como objeto de estudio el abordaje de las concepciones acerca de la educación inclusiva en docentes de nivel inicial, tomando algunos aportes teóricos del nivel en relación a la educación inclusiva para pensar desde allí el abordaje psicopedagógico en el nivel inicial de la educación.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿cuáles son las concepciones de los docentes de nivel inicial acerca de la educación inclusiva?

Pensar psicopedagógicamente las concepciones de educación inclusiva en docentes de nivel inicial, implica poder contemplar las diferentes miradas de la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, situando allí los inconvenientes que muchas veces obturan la transmisión de contenidos en niños con dificultades.

En función de lo explicitado, es que situamos como objetivo principal de la presente investigación explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel inicial, de un jardín de infantes de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, acerca de la educación inclusiva.

Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en indagar las concepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva; describir las concepciones en relación a las diferentes perspectivas teóricas; describir las experiencias de los docentes acerca de la educación inclusiva; analizar las distintas concepciones de los docentes en relación a sus intervenciones en el aula.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico, se desarrollan cuatro categorías conceptuales tales como Concepción, Educación Inclusiva, Nivel Inicial y Nivel Inicial y Educación Inclusiva. En el capítulo referido al Marco Metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, describiendo a la institución que ofició como escenario empírico y a los participantes. También se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales Resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se exponen las Conclusiones intentando realizar una contribución a la psicopedagogía.



## CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrollarán los fundamentos teóricos básicos que sustentan nuestra investigación sobre las concepciones de docentes de nivel inicial acerca de la educación inclusiva.

### Concepción

Una concepción es “un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (Coll y Solé; 1993). Estos autores, además, consideran que:

(...) es un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas (...) Dicha explicación muestra su potencialidad en la medida en que es utilizada como instrumento para el análisis de las situaciones educativas y como herramienta útil para la toma de decisiones inteligentes inherentes a la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza. Probablemente, lo que se quería decir con esta larga frase es que la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza (...) (p.4)

De esta manera, Coll y Solé (1993) sostienen que la concepción constructivista cumpliría con la función que se atribuye a

los «pensamientos psicopedagógicos» de los profesores, a las teorías, más o menos explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar la información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen (p.4).

Estos autores, aconsejan mostrarse prudentes al momento de establecer el carácter de las relaciones entre práctica y teoría, considerando

que los profesores como cualquier otro profesional se encuentran influenciados por la experiencia práctica cotidiana y por la reflexión sobre lo que hacen y por qué lo hacen, necesitando recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación. Es por ello, que se tornan necesarias las teorías que aporten instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y como se enseña, que puedan y deban enriquecerse con aportes sobre cómo influyen en ese aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen (distintos tipos de contenido, formas de agrupamiento diversificadas, características de la disciplina, contextos culturales contrastados, etc.). En este sentido, las concepciones serán consideradas como marcos de referencia y se considerarán adecuadas, siempre y cuando puedan brindar una explicación a nuestros interrogantes y a otros que puedan llegar a surgir y enriquecer la práctica como también nos permitan articular las respuestas dentro de un marco coherente, tanto a nivel interno como externo.

### Educación Inclusiva

La educación inclusiva constituye un aspecto de la inclusión social. Es parte de una filosofía de vida que abarca las diferentes dimensiones humanas, reconoce a la diversidad como valor y como fuente de enriquecimiento. El éxito de este modo de educar se mide por los logros de cada alumno y por el desarrollo y bienestar de la comunidad (Talou et al., 2019, párr. 11)

Es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar

para que tengan sus necesidades educativas satisfechas (Stainback y Stainback, 1992, citado por Tomé, 2010, p. 27).

Es fundamental aclarar, haciendo referencia a lo desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación en “Educación inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión” (2019), que la escuela inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad, sino que implica la eliminación o minimización de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Es la creación de un espacio con una oferta curricular amplia, con una gestión escolar favorecedora del modelo inclusivo, con expectativas de los profesores adecuadas a cada alumno (p. 24).

Se opone a cualquier forma de etiquetamiento, segregación y exclusión. Se fundamenta desde lo educativo en los principios de equidad y calidad; las diferencias, las singularidades de cada uno de nosotros son consideradas como un valor frente a la homogeneidad/universalidad de la escuela de ayer. (Tomé, J.M., 2010, p.27)

Daniel del Torto, en su libro “Pedagogía y discapacidad. Puentes para una Educación Especial” (2015) utiliza la alegoría del puente para hacer alusión a la necesidad de crear un puente que una la pedagogía y la discapacidad. Crear lazos que permitan rehacer las suposiciones de la educación especial, y que esta finalmente deje atrás los formatos diferenciadores y reduccionistas, y se enfoque en la pedagogía. Del Torto, plantea como herramienta para pensar otros y nuevos puentes, la interrogación crítica y reflexiva de aquellas formas y concepciones, estructuras y definiciones, que en el venir del tiempo cimentaron la educabilidad del sujeto con discapacidad. Busca pensar en otro tipo de desarrollo en las aulas, otras clases pedagógicas, otros puentes. Que el puente entre la pedagogía y la discapacidad pueda generar nuevas zonas en las que el niño se desarrolle en plenitud. Pero para ello, se deben rehacer las concepciones que todavía están en las instituciones, que han fundado la educabilidad, han puesto un límite al sujeto (pp. 13-16).

Para poder repensar esas viejas concepciones que circulan alrededor de la discapacidad y la educación inclusiva, primero debemos conocerlas y entender sus construcciones.

La integración en Argentina inició en la década del 60, y a lo largo de estos años han ido surgiendo diferentes modelos explicativos de la discapacidad, que obviamente han tenido una notable influencia en lo político-sanitario, en lo social, en cómo se comprendió y se clasificó a las discapacidades y en las respuestas a las instituciones y, por ende, a la sociedad. Los modelos más significativos son: el modelo médico-biológico, el modelo político-activista, el modelo universal de la discapacidad, el modelo bio-psico-social y el modelo social. (Circular Técnica 1/16, 2016, pp. 2-4)

Durante muchos años en las instituciones educativas de Argentina ha predominado el paradigma psicométrico, o también denominado médico biológico. Tomaremos la definición de este modelo desarrollado en la Circular Técnica 1/16. (2016):

Las consecuencias de la enfermedad que alteraban el funcionamiento del individuo y lo inhabilitaban para una vida normal se la definían como discapacidad. El déficit o discapacidad adquiere las connotaciones del síntoma por lo que se debía poner en marcha medidas terapéuticas o compensatorias generalmente de carácter individual. Éste modelo tiende a subrayar las diferencias entre “discapacitados” y “no discapacitados”. Existe cierta concientización social respecto a la situación de minusvalía. (p. 3)

Actualmente, el paradigma por el que estamos atravesados se denomina modelo social. Este modelo, según la Circular Técnica 1/16 (2016) postula que:

La discapacidad no es sólo consecuencia de los déficits existentes, sino la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales. Se plantea además que cuando en la discapacidad hay un

sustrato médico-biológico no queda reducido sólo al déficit. Es justamente en la interacción de dichos déficits con el entorno, en la que se dan las “desventajas”. Por lo tanto, desde la perspectiva de éste modelo, la discapacidad es en realidad un hecho social en que las características del individuo tienen tan sólo relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades del individuo (barreras físicas), se impone estereotipos y limitaciones a la participación. (p. 4)

Hoy se ve a la escuela como un lugar para todos. Esto supone posicionar a la inclusión como un proceso de democratización de la educación e implica la necesidad de que se inicie un proceso de deconstrucción de los discursos que quedaron ligados a ciertos términos y formas de concebir al sujeto. (Circular Técnica 1/16, 2016, pp. 6-7)

La educación inclusiva es reconocida como la propuesta más adecuada para garantizar y hacer efectivo el derecho universal a la educación: en ella se organiza la enseñanza partiendo de diversos y múltiples recursos y actividades para cada uno de los alumnos y alumnas. Y los estudiantes deben compartir experiencias de aprendizaje desde sus singularidades y diferencias sin ningún tipo de prejuicio de situación más que la de ser un estudiante aprendiendo con otro. (Circular Técnica N 1/16,2016, p.7)

Además, supone una parte consustancial de la psicopedagogía, ya que esta disciplina se encarga de valorar con rigor los procesos de aprendizaje y delimitando aquellas medidas educativas que mejor contribuyen a una educación de excelencia y de calidad. Estos profesionales generan la conformación de estructuras educativas inclusivas, porque brindan al alumnado con diversidad funcional todos los recursos necesarios para que puedan convertirse en personas autoras de su vida y de su historia; no solo trabajando lo cognitivo, sino también aspectos vinculados a lo socio-afectivo y emocional,

como la obtención del entusiasmo y la ilusión por aprender y trabajar. (Alcalá del Olmo y Leiva Olivencia, 2021, p.14)

Tomé (2010) afirma que la educación inclusiva es una realidad posible de construir y lograr para un mundo mejor. El primer paso para iniciar el camino hacia una escuela inclusiva es acordar entre todos y decidir colectivamente transformar la institución en una escuela con y para todos. Luego se comenzarán a pensar en proyectos compartidos entre todos los actores involucrados, ya sea docente, alumno, padres y todos los responsables de llevar adelante la tarea de educar. También se hace hincapié en las necesidades, recursos y estrategias que se pueden aplicar para hacer posible superar las dificultades y alcanzar metas, siempre de manera colectiva a partir de una evaluación real de aquello que sucede, para lograr prever las acciones y estrategias vinculadas con aquello que queremos alcanzar. Es necesario la construcción de redes intra e inter institucionales, y desarrollar el proyecto desde una mirada holística. (p.29)

Tomé (2010) detalla las características y acciones a considerar para lograr una educación inclusiva:

- El respeto como valor ante la diversidad.
- Los derechos por las diferencias.
- Proyectos institucionales, curriculares y áulicos.
- Las escuelas en redes caracterizadas en su accionar a través del trabajo colaborativo (docentes, alumnos, padres, otros).
- La intervención activa de la comunidad.
- Una propuesta curricular contextualizada, flexible, abierta.
- Una concepción socio-constructiva y sus implicancias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como para la gestión.
- Una planificación estratégica áulica.
- Evaluaciones y adaptaciones curriculares holísticas.

La educación inclusiva defiende el derecho de cada alumno a una educación de calidad. El derecho a una educación de calidad, y a una educación inclusiva, da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos. Se debe brindar a cada alumno una educación sin discriminación, a través de propuestas que contemplen las identidades, características, estilos de aprendizaje, potencialidades, intereses y estilos motivacionales, necesidades y contextos de cada alumno (Resolución N° 1664/17, 2017).

Para que la educación inclusiva se logre, deben tener el respaldo de políticas públicas, que apuntan a garantizar el derecho a la educación. Estas se plasman en distintos niveles de concreción curricular. Para hablar de estos 4 niveles vamos a tomar lo desarrollado en Educación inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión (2019).

El primer nivel de concreción acuerda condiciones de unidad en el sistema educativo, a la vez que da lugar a la diversidad jurisdiccional y a que se reconozcan los distintos caminos recorridos.

El segundo nivel de concreción se plasma en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, donde cada Ministerio de Educación Provincial adapta a su propia realidad los saberes acordados como prioritarios.

El tercer nivel de concreción se produce en cada una de las escuelas, a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Por la relevancia que tiene este Proyecto para trabajar en la transformación de los ámbitos educativos hacia entornos cada vez más inclusivos, se desarrollará este ítem dentro del apartado "Instituciones escolares".

Y el cuarto y último nivel de concreción, por su parte, se relaciona con la planificación en el aula y toca uno de los puntos nodales de la inclusión, ya que el aula es un ámbito fundamental de concreción de propuestas pedagógicas para los alumnos. Así, aunque no es el único, es un lugar privilegiado para que el alumnado se sienta parte y que esto se lleve adelante con propuestas de

enseñanza que les resulten estimulantes y significativas. En los casos que se requieran estrategias de adecuación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, ya sea que se trate meramente de modificaciones metodológicas o de modificaciones curriculares más o menos significativas, que queden plasmadas a través de Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPI), este nivel cobra un lugar especial.

Para poder garantizar el derecho a la educación y a la inclusión educativa a cada niño, niña o adolescente, es sumamente relevante el trabajo en equipo de todos los actores institucionales involucrados. El punto de partida en el ámbito escolar es otro: todos los actores que intervienen deben garantizar la accesibilidad a los contenidos a través de estrategias, configuraciones, recursos. Además, el modelo social permite hacer énfasis en el contexto del sujeto manteniendo una mirada positiva del alumno y sus posibilidades. (Circular Técnica General N 1/14 2014)

El derecho comienza con el primer ciclo del nivel inicial, por lo tanto, la inclusión en las escuelas de nivel se constituye como prioritaria y punto de partida de dicha trayectoria educativa. (Resolución N° 1664/17, 2017).

### Nivel Inicial

La educación de los niños en sus primeros años de vida en instituciones especialmente creadas para completar y coadyuvar a la que tiene lugar en el medio familiar, se ha constituido en la actualidad en una necesidad y un derecho tanto del niño como de la familia. Esta necesidad y este derecho están fundamentados en razones de orden pedagógico, sociológico, filosófico y político. (Penchansky de Bosch y San Martín de Duprat; 2004; p. 13)

La necesidad de una educación temprana, enmarcada como fundamentación pedagógica, se basa primordialmente en la capacidad que posee todo ser humano de aprender desde el momento mismo de su nacimiento. Esta capacidad debe estimularse y ejercitarse para alcanzar



nuevos logros que llevarán a la niña/o a nuevas conquistas de niveles cada vez más elevados y que constituyen el proceso mismo de la educación.

A partir de la identidad pedagógica que se le da a la acción educativa en esa franja de edad, se pretende que esta se proyecte dentro de los sistemas educativos como un nivel con características propias, constituyéndose en su primer escalón. Es por ello, que se toma la denominación de “nivel inicial” propuesta por la UNESCO y que ha sido adoptada en nuestro país en reemplazo de “preescolar o pre primario”. Este cambio de denominación no solo apunta a otorgarle al nivel de la educación infantil, su propia identidad –como la tiene el niño del que se ocupa- sino que también le desapropia la connotación que sobrelleva el prefijo de no ser escolar y por lo tanto de educación no intencional, en el primer caso; y de estar en función de otro nivel, el primario, en el segundo.

El nivel inicial está compuesto por un primer ciclo -de 0 a 2 años- y un segundo ciclo –de 3 a 5 años-. Actualmente, el segundo ciclo logró su inclusión en el sistema educativo con identidad propia, estructuración y organización institucional mediante un largo proceso. Este proceso tuvo su origen y evolución, a partir de los cambios que se produjeron a nivel de la producción, de las concepciones acerca del niño, la mujer y la familia y que tuvieron lugar en muchas partes del mundo con la Revolución Industrial ocurrida a fines del siglo XVIII (Penchansky de Bosch y San Martín de Duprat, 2004, p.17)

Cabe destacar que, en cuanto a su organización, el nivel inicial, en la provincia de Buenos Aires, está conformado por variados formatos que atienden a niños entre los 45 días y hasta los 5 años, formatos que se van configurando en función de las tramas sociales, territoriales y políticas:

- JIRIMM: Jardines de Infantes Rurales y de Islas de Matrícula Mínima, integrados por secciones multiedad desde los 2 hasta los 5 años, inclusive.
- Escuelas infantiles: instituciones que atienden a niños desde los 45 días a 5 años.

- Jardines de Infantes: instituciones que se emplazan en ámbitos urbanos, rurales e islas. Reciben a niños de 3 a 5 años, inclusive, y en los últimos años se han incorporado niños de 2 años.
- Jardines Maternales: instituciones que reciben a niños de 45 días a 2 años, inclusive.
- Experiencia Educativa Salas Maternales, Madres, Padres, Hermanos/as mayores: todos en Secundaria. Experiencias educativas que reciben niños de entre 45 días y hasta 2 años, inclusive, hijos/ hermanos de estudiantes del Nivel Secundario.

### Nivel Inicial y Educación Inclusiva:

El Diseño Curricular para la Educación Inicial (2018) de la provincia de Buenos Aires considera respecto a la educación inclusiva que:

Implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, en espacios comunes y en el que cada sujeto necesite, con el fin de desarrollar al máximo sus posibilidades, teniendo en cuenta sus condiciones personales, sociales o culturales. Desde esta perspectiva, que contribuye a reconocer las diferencias en los procesos, es que se plantea reemplazar la antigua meta de homogeneidad por prácticas educativas simultáneas y diversas, que contemplen y capitalicen las diferencias individuales.

La Dirección General de Cultura y Educación sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles y modalidades, desde un accionar signado por la corresponsabilidad (*Resolución 1664/17, 2017*). (p. 16)

El sistema educativo de la provincia, en sus dispositivos educativos de inclusión, promueve la gestión continua de espacios de intercambio para fortalecer las propuestas curriculares de los estudiantes en situación de discapacidad y los proyectos institucionales. Al respecto el Diseño Curricular para la Educación Inicial (2018) sostiene que:

La orientación de la trayectoria escolar de los/as niños/niñas con discapacidad comienza en el Nivel Inicial, y es a partir del momento de la matriculación que deben diseñarse estrategias educativas que promuevan el trabajo conjunto del Nivel con las Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Especial, la familia, equipos o profesionales externos y principalmente la voz de los/as estudiantes (*Resolución N° 1664/17, 2017*)

La Unesco define “Educación inclusiva” como: “Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (*Unesco, 2008*) (p. 16)

En cuanto a la formación de profesores de nivel inicial en la provincia de Buenos Aires tenemos en cuenta que, para el ejercicio de su profesión, los futuros docentes deberían contar en su formación de base con algún recorrido sobre el tema que nos convoca, de manera que puedan apropiarse de conceptualizaciones que les permitan desarrollar sus prácticas en el sentido antes mencionado.

Por otro lado, Talou et al. (2019) considera que:

(...) es el Estado entonces quien, a través de las prescripciones curriculares, debe garantizar el tratamiento sistemático de esta problemática, tanto de manera transversal como en espacios curriculares específicos para la formación de grado.

Sin embargo, al analizar los diseños curriculares destinados a la formación de docentes de este nivel de enseñanza en la provincia de Buenos Aires, según consta en la página web de la Dirección General de Cultura y Educación, sorprende constatar que la problemática de las discapacidades y las necesidades educativas derivadas de ellas se encuentra ausente. Esta omisión se puede apreciar tanto en la fundamentación como en los contenidos de las diferentes materias, además de no existir ningún espacio curricular destinado especialmente a este tema. (p. 9)

Existen condiciones básicas para el desempeño del rol docente en los procesos de inclusión, y en relación a esto, varios autores y organismos internacionales (Marchesi y Martín, 1990; Agencia Europea, 2003) coinciden en recomendar, entre otras:

(1) fomentar la toma de conciencia sobre las actitudes positivas y expectativas hacia sus alumnos con diversidad funcional, así como la revisión de las causas de los problemas de aprendizaje; (2) atender a la formación integral del profesorado en cuanto a su actualización permanente, métodos y estrategias de enseñanza flexibles, y enfoques pedagógicos alternativos para realizar las adaptaciones curriculares específicas; (3) generar espacios de enseñanza y aprendizajes cooperativos, tanto entre pares como entre colegas docentes y profesionales dentro y fuera del aula. (Talou et al., 2019, p. 7)

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las concepciones de los docentes de nivel inicial acerca de la educación inclusiva?

### **OBJETIVOS**

**OBJETIVO GENERAL:** Explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel inicial, de un jardín de infantes de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, acerca de la educación inclusiva.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Indagar las concepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva.
2. Describir las concepciones en relación a las diferentes perspectivas teóricas.
3. Describir las experiencias de los docentes acerca de la educación inclusiva.
4. Analizar las distintas concepciones de los docentes en relación a sus intervenciones en el aula.

### **ENFOQUE METODOLÓGICO**

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo: tomamos datos textuales, tuvimos profundidad en los datos, realizamos una contextualización del ambiente o entornos, se condujeron a ambientes naturales, se analizaron experiencias únicas, siempre teniendo un punto de vista “holístico”.

De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2006), se centró en llevar a cabo hipótesis y preguntas en la recolección y análisis de datos. En este enfoque la acción indagatoria fue dinámica entre los hechos y la interpretación,

y resultó un proceso “circular” en el que la secuencia no fue siempre la misma, porque varió con cada estudio.

Entrar al campo, podría decirse, fue sensibilizarse con el ambiente o entorno en el que desarrollamos nuestro estudio, reconocer a aquellas personas que nos pudieron aportar datos y nos guiaron por el lugar, además de verificar la factibilidad del estudio.

Siguiendo con las concepciones de Hernández Sampieri et al. (2006), entendimos que la recolección de datos consta de obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, ya sean sus emociones, las prioridades, sus experiencias y significados, entre otros aspectos más subjetivos. Como investigadoras las preguntas que realizamos fueron más abiertas, recolectando datos que se expresaron mediante el lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describimos, analizamos y convertimos en temas que se vinculan. Debido a ello, nos centramos en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas.

Tomando a Corbetta (2003), es importante mencionar que en la aproximación cualitativa no hubo manipulación ni estimulación de la realidad porque se evaluó el desarrollo natural de los sucesos.

Respecto al análisis de las experiencias, volvemos a tomar referencia del autor Hernández Sampieri et al. (2006), para aclarar que la “realidad” se definió a través de las interpretaciones de los participantes respecto de sus propias realidades; generándose así que converjan varias “realidades”, como la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. Estas realidades se fueron modificando conforme transcurrió el estudio y fueron las fuentes de datos. Es por esto, que en el centro de la investigación estuvo situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.

Por último, destacamos que el enfoque cualitativo se comprendió como un conjunto de prácticas que hicieron “visible” al mundo, lo transformaron y lo

convirtieron en una serie de representaciones. Estudiamos fenómenos y seres, vivimos en sus contextos, por lo que fue naturalista. Pero también, intentamos encontrar el sentido a los fenómenos, lo que lo hizo ser interpretativo. (Hernández Sampieri et al., 2006)

## **DISEÑO Y ALCANCE**

El diseño de la presente investigación fue de tipo no experimental, en tanto no se manipularon variables, sino que se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Marradi et al. (2007) refiere que los estudios de diseño no experimental se caracterizan por ser diseños más flexibles. Si bien hay cuestiones que se pudieron definir de antemano, hay muchas otras que no y debieron ser decididas a lo largo del proceso de investigación y en función al acercamiento de los objetos o sujetos de interés. Esto se debió a la existencia de procesos, detalles, dimensiones fundamentales para la investigación que solo pudieron descubrirse mientras se observó directamente a los sujetos en sus espacios cotidianos, o cuando se entabló un diálogo con ellos. En estos casos, se debieron tomar un mínimo de decisiones previas de diseño que orientaron el estudio, pero también hubo otro tipo de decisiones que se fueron tomando mientras se desarrolló la investigación.

Si tomamos lo desarrollado por Liu, 2008 y Tucker, 2004, podemos afirmar que nuestro diseño se trató, además, de un diseño de tipo transversal debido a que recolectamos datos en un solo momento, en un tiempo único. Según Hernández Sampieri et al. (2006) el fin es poder describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Tomamos una "fotografía" de algo que sucedió.

Parándonos desde las concepciones de Hernández Sampieri et al. (2006) decimos que el alcance de la investigación fue descriptivo ya que no pretendimos explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población. Nosotras buscamos especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos,

comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

## **PARTICIPANTES**

Participaron de este estudio 10 docentes mujeres de nivel inicial, de un jardín de infantes, de gestión pública ubicado en el Barrio Somisa de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 30 y 55 años. Su formación académica era, en su mayoría, de nivel terciario.

## **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semi estructurada; la cual fue, tomando palabras de Hernández Sampieri (2006), una guía de asuntos o preguntas, en donde el entrevistador tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales sí quiso precisar conceptos u obtener más información. Este tipo de entrevistas se caracterizó porque el principio y el final no se determinó con claridad; fue flexible, las preguntas y el orden en que se administraron se ajustó a los participantes; el entrevistador compartió con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista; el contexto social fue tenido en cuenta para la interpretación de significados; y tuvo preguntas abiertas y neutrales, ya que su fin era obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes.

Nuestro propósito se basó en “reconstruir” la realidad, tal como la observaron los protagonistas de la institución en el que desarrollamos nuestra investigación. Nuestro punto de vista fue holístico, porque partimos de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes.

La entrevista estuvo formada por 10 preguntas guías (se adjunta modelo en Anexos), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.



## **PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Se llevó a cabo un primer encuentro con los participantes, de forma presencial, en la institución educativa para dar a conocer el propósito de nuestra investigación y solicitar su consentimiento para el desarrollo de la misma, quedando aprobado mediante la firma de los participantes.

Las entrevistas se realizaron de forma individual, con una duración aproximada de media hora cada una en la sala de reuniones de la institución educativa.

Los materiales utilizados para llevar a cabo las entrevistas fueron lápiz y papel y una grabadora de voz.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Se trató de un proceso de búsqueda y análisis de los principales ejes de significado presentes en los datos, en un trabajo que se centró en el entendimiento y comprensión de los mismos.

Con la finalidad de volver manipulable el cuerpo de datos textuales que devino de la desgrabación de las entrevistas realizadas, se procedió a segmentar dicha información según unidades de contenido. El criterio que se eligió para establecer dicha separación fue el llamado "criterio temático".

El análisis de contenido tendió a la búsqueda de los principales ejes de significados, resultando en la organización de un esquema de categorías y subcategorías. El proceso de construcción del sistema de categorías fue mixto. Las unidades de contenido se elaboraron en función de los objetivos planteados y se incorporó una nueva sub-categoría de clasificación de la presente investigación, a partir de la lectura de los datos obtenidos en las entrevistas.

Posteriormente se procedió a reintegrar los datos segmentados apelando a un proceso de ordenamiento, síntesis y agrupamiento de los mismos. Se utilizaron las llamadas matrices cualitativas de datos como instrumento de

agrupamiento; en las cuales las filas se destinaron a la disposición de las subcategorías de análisis y las columnas a la distribución de las entrevistadas; en las celdas resultantes se colocaron los fragmentos del discurso de las entrevistadas que resultaron más representativos respecto de los constructos abordados. Este procedimiento corresponde al denominado “agrupamiento de los datos”, para el mismo se utilizaron 3 categorías para la organización de la información, y por cada categoría una serie de subcategorías. En la siguiente tabla se muestran las categorías, enumeradas en filas y las subcategorías correspondientes, presentadas en columnas, a saber:

TABLA 1. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		
		SUBCATEGORÍA 1	SUBCATEGORÍA 2	SUBCATEGORÍA 3
1	Concepciones docentes acerca de la educación inclusiva en relación a las diferentes perspectivas teóricas.	Posición de la institución respecto a la educación inclusiva.	Herramientas que le brindó el profesorado para abordar la educación inclusiva.	Cambios en la educación inclusiva a lo largo de su carrera docente.
2	Experiencias de los docentes acerca de la educación inclusiva.	Experiencias con alumnos con discapacidad.	Experiencia con alumnos sin discapacidad.	
3	Concepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva en relación a sus intervenciones en el aula.	Formas de trabajo en el aula.	Actividades propuestas en el aula para una educación inclusiva.	

### CAPÍTULO 3: RESULTADOS

En la presente investigación nos propusimos explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel inicial, de un jardín de infantes de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, acerca de la educación inclusiva. Para llevar a cabo este objetivo general se establecieron objetivos específicos, a partir de los cuales se diseñó la entrevista realizada a las participantes.

Con la finalidad de sistematizar y comunicar las hipótesis interpretativas construidas, se organizó la información a partir de los objetivos específicos, correspondiendo cada uno de ellos a una categoría de análisis. Una vez definidas las categorías se establecieron las sub-categorías, teniendo en cuenta los temas abordados en las entrevistas realizadas (ver tabla 1).

A continuación, daremos cuenta de las hipótesis interpretativas a las que se arribó a partir del proceso de análisis de datos.

#### Concepciones acerca de la educación inclusiva en relación a las diferentes perspectivas teóricas.

En relación a las perspectivas teóricas que circulan entre las docentes entrevistadas, encontramos que la mayoría de ellas coinciden en que la posición de la institución es inclusiva por el hecho de incluir en su matrícula niños con alguna discapacidad. En este sentido, una de las docentes menciona:

Entrevistada 5: *“...no tienen dificultades en aceptar niños con discapacidad. Se les abre las puertas y se trata de hacer todo lo posible para que ellos estén cómodos”.*

En esta misma dirección, otra docente expresa:

Entrevistada 8: *“...Ellas están siempre abiertas. Es más, por algo se está haciendo lo que se está haciendo en este jardín. Se están haciendo rampas, baños para discapacitados, en el zoom se está cerrando el piletón para que se*

*puedan mover porque como hay niños con sillas de ruedas o carritos es para que puedan moverse por toda la institución.”.*

Los dichos de las participantes guardan relación con el concepto de inclusión enmarcado dentro del modelo social. Desde la perspectiva de éste modelo, la discapacidad es en realidad un hecho social en que las características del individuo tienen tan sólo relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades del individuo (barreras físicas), se imponen estereotipos y limitaciones a la participación.

En contraposición, una de las docentes difiere de las demás al referirse a la educación inclusiva:

Entrevista 4: *“...Bueno, estaba en el otro jardín que yo estuve anterior a este. Bueno, ahora soy preceptora. Trabajé mucho la inclusión porque en el jardincito donde yo estaba era con muchas familias ensambladas, muchos nenes que vivían con abuelos, con primos; había padres privados de la libertad, mamás también. Entonces, trabajábamos mucho eso, había mucho tema de niños que se burlaban de otros. Fue muy intenso, a mí me tocó trabajar con eso. También en la parte sexual he tenido muchos nenes que eran... no sé cómo decirlo, invitaba a jugar con cosas de nenas y hubo mucha burla, en ese entonces, por sus compañeritos. Entonces, trabajábamos mucho todo ese tema”.*

En esta expresión se posiciona a la Educación Sexual Integral dentro del marco de la Inclusión, lo que permite una visión más allá del modelo social de la discapacidad. En este sentido, la inclusión es tomada como proceso de democratización de la educación, en el cuál se debe garantizar una educación de calidad, reconociendo las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes.

En su mayoría, las entrevistadas coincidieron en que su formación docente no les brindó herramientas para abordar la inclusión educativa. Se

debe tener en cuenta que la concepción de inclusión que exponen en sus dichos se enmarca en torno al concepto de discapacidad. Una de ellas afirma que:

Entrevistada 5: *“...En el profesorado no hay ningún tipo de formación. Cada una se lo tiene que hacer, haciendo cursos”*.

En este sentido, se confirma lo que plantea Talou et al. (2019) “...al analizar los diseños curriculares destinados a la formación de docentes de este nivel de enseñanza en la provincia de Buenos Aires, según consta en la página web de la Dirección General de Cultura y Educación, sorprende constatar que la problemática de las discapacidades y las necesidades educativas derivadas de ellas se encuentra ausente. Esta omisión se puede apreciar tanto en la fundamentación como en los contenidos de las diferentes materias, además de no existir ningún espacio curricular destinado especialmente a este tema” (p.8).

En otro sentido, la mayor parte de las entrevistadas coincidieron en que el cambio que pudieron vislumbrar a lo largo de su carrera docente respecto a la educación inclusiva fue la inclusión de Niños con Necesidades Educativas Diferentes (NNED). Una de ellas expresó:

Entrevistada 1: *“...Y yo creo... yo no sé si antes no se indagaba tanto en las patologías de los chicos, pero antes era como que había menos patologías. Ahora es como que uno ve más y en la sala no solamente un nene, hay dos o tres. Yo he estado en jardines donde había tres acompañantes y una maestra y eso antes no se veía. No sé si es que ahora, a lo mejor, se han descubierto más, estudiado más y, que a lo mejor antes no había psicopedagogas o gabinetes en las instituciones y ahora por ahí, está bueno, que no hay en todas, pero en la mayoría sí. Entonces, eso está bueno porque uno es maestra jardinera, profesora de educación inicial... tenemos esa materia que es psicopedagogía, pero no la profundizamos como una psicopedagoga. Y es fundamental”*.

En este mismo sentido nos comentaron:

Entrevistada 2: *“...Con respecto a eso, que ahora hay nenes con necesidades de inclusión en las instituciones, antes cuando yo empecé no se veía”.*

Otras, plantearon que el cambio que pudieron observar durante su carrera docente fue la incorporación de la Educación Sexual Integral como un área de enseñanza. Desde esta perspectiva, una de las docentes expone:

Entrevistada 4: *“...Cambió mucho desde que empezó la E.S.I., los jardines cambiaron un montón, yo lo veo mucho, cambió muchísimo desde cuando yo empecé a esto. Hoy lo ves a un nene jugar con una muñeca y no está mal...cambió un montón y para mí esta bárbaro porque salieron muchos prejuicios de cuando uno era chico. Uno tenía muchos miedos aparte. Ya eso cambió, entonces es como que el bulling, pienso yo que va ir disminuyendo porque ya el que te tiñas el pelo o el chico con el pelo teñido y ver de rojo el pelo o los chicos que se pintan las uñas, es todo tan normal ahora que yo creo que ya no es tanto eso de reírse, medio como que para mí fue lo mejor que pasó”.*

Esta concepción se encontraría en concordancia con lo desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación en “Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión” (2019), respecto a que la escuela inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad, sino que implica la eliminación o minimización de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Es la creación de un espacio con una oferta curricular amplia, con una gestión escolar favorecedora del modelo inclusivo, con expectativas de los profesores adecuadas a cada alumno. (pp. 22-23)

#### Experiencias de los docentes acerca de la Educación Inclusiva.

En relación al recorrido de las docentes, en educación inclusiva, se evidencian experiencias tanto en discapacidad como en el trabajo con diversidad y Educación Sexual Integral.

En la totalidad de entrevistas realizadas cada docente registró, por lo menos, una situación de aprendizaje-enseñanza en relación con la educación

inclusiva en el transcurso de su carrera. Un gran margen tuvo experiencias relacionadas con la discapacidad.

Entrevistada 2: *“...Una nena que vino del CEAT, que tenía síndrome de Down, y vino con inclusión con una acompañante...la nena era una más de la sala... no venía todos los días, venía dos veces por semana, era como que ella venía de paseo”*

Entrevistada 5: *“...el año pasado en el 2021 tenía una nena con síndrome de Down y sorda, así que hicimos un proyecto de inclusión con la escuela 503”*

Hubo también dos experiencias relacionadas a alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje, y en otros dos casos con Autismo:

Entrevistada 2: *“...otro nene más que tenía autismo también ese mismo año. Venían diferentes días con esta nena porque tenían la misma integradora. La nena venía lunes y miércoles y el nene venía miércoles y jueves cuando se iba la nena”*

Entrevistada 8: *“...si se trata de incluir a nene con discapacidad me pasó que en un grupo todo era alrededor de este nene. Todo se armaba alrededor de él...Tenía una discapacidad motora e intelectual también. Él estaba por cumplir 4 años, pero su nivel intelectual era de un nene de dos”.*

Las entrevistadas relacionan la educación inclusiva a la discapacidad intelectual y motriz, pero se debe tener en cuenta lo que desarrolla el Ministerio de Educación de la Nación en “Educación inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión” (2019), “la escuela inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad, sino que implica la eliminación o minimización de barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p 22). En este sentido, la escuela inclusiva:

Se opone a cualquier forma de etiquetamiento, segregación y exclusión.

Se fundamenta desde lo educativo en los principios de equidad y calidad; las diferencias, las singularidades de cada uno de nosotros son consideradas como un valor frente a la homogeneidad/universalidad de la escuela de ayer”.

(Tomé, 2010, p. 27)

Este aspecto fundamental de la educación inclusiva se vio reflejada en las experiencias de las docentes, porque no se relataron únicamente situaciones con alumnos que tuvieran alguna discapacidad, sino que hubo un amplio abanico de expresiones en los diversos relatos que reflejan la singularidad de los alumnos de la escuela. Entre estos relatos se pudieron apreciar experiencias sobre inclusión en las cuales el foco no estuvo puesto en la discapacidad, sino que se localizó en la perspectiva de género.

Entrevistada 5: *“...este año hicimos de los juguetes. Que los juguetes no tienen género. Al principio muchos decían “no, yo con ese juguete no juego” y era indagar por qué, por qué con las muñecas no y así. Y después de charlar y evidenciar con diferentes juegos, la mayoría pudo darse cuenta que en realidad pueden jugar a cualquier juego”.*

Entrevistada 8: *“...Ahora no tanto, pero los primeros años se daba que los padres no querían con los temas de los juguetes o de los colores. Entonces ahí se empezaba con eso... Puede ser que, por ejemplo, había un nene que no quería jugar con los bebés, no quería nada rosa, nada de eso, y cuando yo le dije que los botines de Messi eran rosa todo después fue cambiando.”*

En otros relatos la educación inclusiva se relacionaba con casos de violencia:

Entrevistada 4: *“...Nosotras lo hacíamos con mi compañera, con la docente...en un caso especial que me pasó a mí. Nosotras empezamos a elevarlo porque el nene venía siempre golpeado y se le notaba físicamente, en la cara, en los brazos. Entonces, bueno... empezamos a hacer reunión con los padres, todo eso”.*



Entrevistada 7: *“...No sé si sería sobre inclusión, ahí había un nene del hogar que era un nene muy problemático. Se enojaba y empezaba a patear todo, a pegarle piña a lo que se le cruzaba, y era un nene que necesitaba contención, cariños, mimos que no tenía en el hogar. Aparte de que había crecido en una familia, cuatro años, con mucha violencia. Entonces vos lo agarrabas, lo contenías y cambiaba enormemente”.*

Una de las docentes también lo relacionó con experiencias de diversidad familiar:

Entrevistada 4: *“...Trabajé mucho la inclusión, porque en el jardincito donde yo estaba era con muchas familias ensambladas, muchos nenes que vivían con abuelos, con primos; había padres privados de la libertad, mamás también. Entonces, trabajábamos mucho eso, había mucho tema de niños que se burlaban de otros.”*

Se puede notar cómo los diferentes relatos ejemplifican el enfoque de la educación inclusiva, el cual no está dirigido solamente a alumnos con discapacidad sino a todo aquel alumno que en su singularidad requiera la creación de un espacio con una oferta curricular amplia, con una gestión escolar favorecedora del modelo inclusivo, con expectativas de los profesores adecuadas a cada alumno (Educación inclusiva fundamentos y prácticas para la inclusión, 2019, p.23).

Concepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva en relación a sus intervenciones en el aula.

En relación al trabajo áulico, como ámbito fundamental para la concreción de propuestas pedagógicas, mencionaremos las formas de trabajo y las actividades que proponen las docentes para abordar una educación inclusiva.

En este sentido, las docentes organizan la enseñanza partiendo de diversos y múltiples recursos y actividades para cada uno de los alumnos y alumnas. Se observó que las formas de trabajo iban variando de acuerdo a las

necesidades de los alumnos, ya sea modificaciones en el espacio físico para favorecer la movilidad de determinados alumnos; llevar a cabo un proyecto de alimentación para concientizar e informar a los niños sobre la celiaquía y la alergia a la proteína debido a que una alumna lo padece; o simplemente respetar las características singulares de cada uno.

*Entrevistada 1: "cambiamos por ejemplo las mesitas porque la fisiatra nos había dado dos tips y nos dijo que, por ejemplo, las mesitas estuvieran juntas para que ella pudiera caminar agarrada de las mesas (...) nosotros hicimos un proyecto de alimentación porque teníamos nenes celíacos y con alergia a la proteína de la leche, no a la lactosa, a la proteína de la leche es peor... viste que se brotan y esta nena era muy alérgica así que bueno... tuvimos que cambiar el desayuno".*

*Entrevistada 2: "Y el otro nene siempre vino muy reducido el horario, y si bien tratamos de hacer actividades vimos que él no se mostraba interesado, entonces en las horas que la venía tratábamos de hacer más tipo juego libre como por ahí, circuitos, todo lo que era motriz que a él le gustaba mucho más".*

Por otro lado, la mayoría de las docentes coinciden en trabajar mediante la multitarea y actividades con grupo total y en pequeños grupos. Al mencionar el trabajo que realizan con alumnos que presentan alguna discapacidad nos comentan que realizan las mismas actividades que el resto de sus compañeros respetando sus tiempos y formas, salvando aquellos casos de alumnos que no lograban seguir el ritmo de trabajo del grupo total. En relación a esto nos expresan:

*Entrevistada 2: "...cuando tuve estos niños los hacía formar parte, o sea, ser uno más dentro de la salita. Hacían las mismas actividades, todo exactamente lo mismo que el resto. Porque la nena que tenía síndrome de Down era una nena que era una más dentro de la sala, a veces captaba mejor las consignas que nenes que no tenían la capacidad diferente que tenía ella. Y el otro nene siempre vino muy reducido el horario, y si bien tratamos de hacer actividades vimos que él no se mostraba interesado, entonces en las horas que él venía*

*tratábamos de hacer más tipo juego libre como por ahí, circuitos, todo lo que era motriz que a él le gustaba mucho más”.*

Algunas docentes vinculan el trabajo en relación a la educación inclusiva con la Educación Sexual Integral:

*Entrevistada 3: “...Y nosotros desde la E.S.I...nosotras le decíamos que el jardín es cuidar el cuerpo, protegerse; el tema, también, en ese entonces no se decía bulling, ahora se dice, antes era diferente...Y el tema emociones también dimos mucho”*

Y, por último, cabe destacar la importancia del trabajo en equipo de todos los actores institucionales involucrados para poder garantizar el derecho a la educación y a la inclusión educativa a cada niño, niña o adolescente. En relación a este aspecto las docentes destacaron el trabajo que realizan las maestras de apoyo a la inclusión:

*Entrevistada 5: “...tenía una integradora también una vez a la semana que me ayudó; yo le mandaba las planificaciones y ella me las adecuaba. Me hacía mucho con imágenes, tipo de poner la rutina bien con imágenes detalladas. En realidad, lo ideal sería que el niño trabaje a la par del grupo y en las mismas actividades. En este año creo que lo logré bastante bien. Él trabajaba en la mayoría de las actividades, si bien su periodo de atención era más corto bueno su actividad duraba menos tiempo y después se iba a hacer otra cosa.”*

A partir de los dichos de estas docentes, y de toda la información recolectada, podemos inferir que el trabajo diario que desarrollan en el aula logra que los alumnos sientan ese espacio como propio mediante propuestas de enseñanza que les resultan estimulantes y significativas. Tomando lo establecido en la Resolución N°1664/17, brindan a cada alumno una educación sin discriminación, a través de propuestas que contemplan las identidades, características, estilos de aprendizaje, potencialidades, intereses y estilos motivacionales, necesidades y contextos de cada alumno.

## **CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES**

En el presente apartado nos proponemos presentar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretender alcanzar respuestas definitivas sino a modo de cierre para abrir la reflexión e intentar realizar algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En este punto consideramos pertinente mencionar que el objetivo general que ha guiado el proceso investigativo ha sido explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel inicial, de un jardín de infantes de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, acerca de la educación inclusiva.

Las concepciones docentes en vinculación con las diferentes perspectivas teóricas pueden incluirse en el paradigma social de inclusión. También en sus relatos aparece la Educación Sexual Integral como un área preponderante al momento de conceptualizar la inclusión. Las docentes consideran que la educación inclusiva es la educación que se brinda tanto a los alumnos con discapacidades como a aquellos que no las presentan. En este sentido, la inclusión es tomada como proceso de democratización de la educación, en el cuál se debe garantizar una educación de calidad, reconociendo las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes. Considerar las individualidades de cada alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un aspecto que aporta al profesional psicopedagógico la posibilidad de comenzar a trabajar desde lo posible.

Teniendo en cuenta lo expresado en las entrevistas, las docentes, conceptualizan la educación inclusiva como una educación igualitaria, una educación para todos y todas, sin discriminaciones de raza, religión o género. Para lograr este tipo de inclusión las docentes trabajan desde la empatía, el entendimiento y la comprensión tanto del niño como de la familia y ponen como eje transversal de los aprendizajes la individualidad de cada alumno.

Las entrevistadas manifestaron que no cuentan con herramientas para llevar a cabo una educación inclusiva; siendo una barrera que su formación no

presente un currículum que le dé la importancia que requiere este tipo de educación.

En la gran mayoría de las entrevistas, las docentes manifiestan que no poseen las herramientas necesarias y los conocimientos adecuados para llevar a cabo una práctica educativa inclusiva. Algunas se fueron formando a través de la experiencia, con prueba y error, otras optaron por capacitarse de forma externa a sus estudios docentes. Pero estas docentes demuestran que la falta de conocimiento es una barrera, no una limitación.

En relación a las formas de trabajo y las actividades propuestas en el aula para una educación inclusiva, según lo mencionado por las entrevistadas, podemos ubicar que la organización de la enseñanza parte de diversos y múltiples recursos y actividades pensadas para cada uno de los alumnos y alumnas, de manera que las propuestas de enseñanza les resulten estimulantes y significativas. En cuanto a las formas de trabajo también varían de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos. En este último punto la mayoría de las docentes coincidieron en que utilizan la modalidad de multitarea o actividades en grupo total o pequeños grupos para llevar a cabo las mismas.

Los aspectos mencionados ponen de manifiesto que el eje central de la educación inclusiva en el nivel inicial es garantizar el derecho a la educación, y priorizar la singularidad de cada niño para lograr un aprendizaje significativo. Se debe destacar que la investigación tiene como actor principal al docente de nivel inicial, pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con quien el psicopedagogo trabajará de forma paralela. En este sentido, las experiencias de los docentes en relación con la educación inclusiva en el nivel inicial permiten, al campo psicopedagógico, conocer las diferentes concepciones que circulan, las experiencias del aula, los materiales con los cuales se trabaja, las dificultades que se le presentan día a día, y la dinámica del salón; aspectos que interpelan a la psicopedagogía y los cuales funcionan como guía a la hora de elaborar herramientas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación, podemos mencionar que el principal obstáculo estuvo vinculado a la escasez de antecedentes empíricos que refieran a las concepciones de los docentes de nivel inicial acerca de la educación inclusiva. Las investigaciones sobre el tema que nos convoca fueron realizadas en otros países como España, Chile y Colombia, y sólo encontramos un registro en nuestro país. Esta situación nos limitó a tener que recurrir a antecedentes que no eran exclusivamente de Argentina.

Otra limitación que surgió en la etapa de recolección de datos, fue la falta de experiencia en relación a educación inclusiva que tenían algunas docentes. Debido a esto, se obtuvieron como resultados algunas respuestas con un desarrollo corto o bien con reducida información sobre el tema.

En base a todo lo desarrollado y trabajado, como sugerencia para futuras investigaciones, podemos mencionar la posibilidad de ampliar el rango de entrevistas con el fin de poder recolectar más información y obtener una variedad de respuestas para cotejar, y así continuar la reflexión acerca de las barreras que se le presentan a los docentes como consecuencia de la falta de formación en cuanto a educación inclusiva.

También sería interesante que se pudiera tomar la presente investigación como antecedente para futuros estudios. En este sentido, se podría continuar profundizando sobre las concepciones de los estudiantes de la carrera “profesorado de nivel inicial”, acerca de la educación inclusiva, para poder establecer una comparación de concepciones entre docentes y futuros docentes. Además, se sugiere seguir indagando acerca de la falta de preparación que tienen los futuros docentes sobre educación inclusiva, por qué se da esta limitación y que consecuencias trae.

Nuestra disciplina sigue siendo muy reciente y las investigaciones realizadas son escasas. Es por esta razón, que la escritura es el momento que habilita el pensar en nuestra práctica, en un trabajo de reflexión y construcción hacia nuevas ideas para ir construyendo el camino de la psicopedagogía.

## REFERENCIAS

- Alcalá del Olmo, M.J. y Leiva Olivencia, J.J. (2021). Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica. Octaedro.
- Coll, C y Solé, I. (1993) "Los profesores y la construcción constructivista". Academia.edu, (2) 1-11
- Corbetta, P. (2003) Metodología y técnicas de investigación social. McGraw-Hill
- Dirección General de Cultura y Educación (2018) Diseño Curricular para la Educación Inicial: Segundo Ciclo. (Buenos Aires)
- Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (2014, 28 de marzo). Circular Técnica General N° 1 año 2014. [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2014/ctg1\\_14.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2014/ctg1_14.pdf)
- Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (2016, 05 de agosto). Circular Técnica General N° 1 año 2016. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2016/circular\\_tecnica\\_1\\_16\\_inclusion\\_integracion.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2016/circular_tecnica_1_16_inclusion_integracion.pdf)
- Del Torto, G. (2015). Pedagogía y discapacidad: puentes para una educación especial. Lugar Editorial.
- Echeíta, G y Martín, E. (2009) Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. Cultura y Educación. (21) 485-496 <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2017, 01 de diciembre) Resolución N° 4635/11 sobre “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires”  
[https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/2\\_resolucion\\_ndeeg\\_1664-17.pdf](https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/2_resolucion_ndeeg_1664-17.pdf)
- Gutiérrez, M.F y Martínez Fernández, L. (2020) Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, (22) 1-13  
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P (2006). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill.
- Marradi, A; Archenti, N; Piovani, J.I. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. 1a ed.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf)
- Penchansky de Bosch, L y San Martín de Duprat, H. (2004) El Nivel Inicial: Estructuración. Orientaciones para la práctica. Colihue
- Talou, C; Borzi, S; Sánchez Vázquez, M.J; Gómez, M.F; Escobar, S; Hernández Salazar, V. (2010) Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. Segunda época. (11) 125-145  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14990>



Talou, C; Borzi, S; Sánchez Vázquez, M.J; Gómez, M.F, Escobar, S. (2019) Niños con discapacidades y Educación Inclusiva: la importancia del Nivel Inicial y el rol del mediador docente. II Congreso Internacional de Investigación, La Plata, Argentina.

Tomé, J.M. (2010) Escuelas Inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad. Fundación Par.

Valdés, A.M. y Monereo, C. (2012) Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. Volumen 6.  
[http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8\\_hm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8_hm.html)

## ANEXO

### Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “**Concepciones de docentes de nivel inicial acerca de la educación inclusiva**”, cuya responsable es Bonaldi, Carla DNI 41.567.957 y Sandoval, Luciana Belén DNI 30.948.273

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel inicial, de un jardín de infantes de gestión pública de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, acerca de la educación inclusiva.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: observación y entrevista semi estructurada.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

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

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: .....

## MODELO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

1. Indagar las concepciones de los docentes acerca de la Educación Inclusiva.
  - 1.1. ¿Hace cuantos años que trabaja en la docencia?
  - 1.2. A lo largo de sus años de trabajo, ¿Ha trabajado en proyectos de inclusión? ¿Recuerda cuál fue su experiencia más significativa? ¿Podría contarnos un poco sobre la misma?
  - 1.3. ¿Realiza actualmente inclusión en el aula? ¿Puede comentarnos un poco de esa práctica?
2. Describir las concepciones en relación a las diferentes perspectivas teóricas.
  - 2.1.1. ¿Cuál es la posición de la institución en la que trabaja acerca de la educación inclusiva?
  - 2.1.2. ¿Cuáles son los actores implicados en los procesos de inclusión? ¿Cómo es el trabajo con ellos?
  - 2.1.3. ¿Considera que tienen herramientas de su formación docente que se ponen en juego en el trabajo con sus alumnos? ¿Cuáles?
  - 2.1.4. ¿Considera que a lo largo de su carrera ha podido vislumbrar cambios con respecto a la educación inclusiva? En el caso de haber notado cambios, ¿De qué tipo?
3. Describir las experiencias de los docentes acerca de la Educación Inclusiva.
  - 3.1.1. ¿Recuerda alguna experiencia significativa sobre inclusión? ¿Cómo fue la misma?
  - 3.1.2. ¿De qué manera realiza inclusión en el aula?
  - 3.1.3. ¿Cómo es el trabajo con las familias?
4. Analizar las distintas concepciones de los docentes en relación a sus intervenciones en el aula.
  - 4.1.1. ¿Varían las formas de trabajo a nivel grupal cuando hay niños con inclusión? ¿De qué manera?

4.1.2. ¿Se proponen actividades que favorezcan el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas hacia las diferencias para una educación inclusiva? ¿Cuáles?

4.1.3. ¿Se utilizan materiales distintos al del resto del grupo en el caso de niños con necesidades especiales? ¿Quién los diseña y prepara?

## 8. CURRICULUM VITAE

---

### DATOS PERSONALES

**Apellido y Nombre:** Bonaldi Carla

**Nacionalidad:** Argentina

**D.N.I:** 41.567.957

**Fecha de nacimiento:** 13 de febrero de 1999

**Domicilio actual:** Moreno 295

**E-mail:** [Carlabonaldi1399@gmail.com](mailto:Carlabonaldi1399@gmail.com)

**Teléfono:** (336) 4213457

---

### EDUCACIÓN

- Bachiller con orientación en economía y administración • Egreso: 2016 • Instituto Nuestra Señora del Pompeya
  - Tecnicatura en psicopedagogía • Egreso: 10/08/2021 • Instituto superior de Formación Docente y Técnica nº128
  - Tramo de Formación Pedagógica para nivel medio • 2022 • Universidad de ciencias empresariales y sociales
  - Ciclo de complementación curricular de licenciatura en Psicopedagogía • 2022 hasta la actualidad • Universidad del Gran Rosario
- 

### EXPERIENCIA LABORAL

Año 2022 a mediados del 2023: Acompañante Externa en el Instituto María Auxiliadora

---

## DATOS PERSONALES

**Apellido y Nombre:** Sandoval, Luciana Belén

**Nacionalidad:** Argentina

**D.N.I:** 30.948.273

**Fecha de nacimiento:** 11 de abril de 1984

**Domicilio actual:** Brown 24

**E-mail:** [lusando23@gmail.com](mailto:lusando23@gmail.com)

**Teléfono:**(336) 4561353

---

## EDUCACIÓN

- Bachiller con orientación en economía y gestión de las organizaciones • Egreso: 2001 • Instituto Nuestra Señora del Pompeya
  - Profesorado de Nivel Inicial • Egreso: 2008 • Instituto superior de Formación Docente y Técnica n°128
  - Ciclo de complementación curricular de licenciatura en Psicopedagogía • 2022 hasta la actualidad • Universidad del Gran Rosario
- 

## EXPERIENCIA LABORAL

**2016**

- Acompañamiento externo en Jardín de Infantes “Rayito de Sol”

**2018**

- Acompañamiento externo en Escuela de Educación Media N°9 “Justo José de Urquiza”.

**2019**

- Acompañamiento externo en Escuela de Educación Media N°9 “Justo José de Urquiza”.
- Acompañamiento externo en Jardín de infantes: “Belén”.

**2020**

- Acompañamiento externo en Colegio Secundario “Colegio de la Ciudad”.

**2021**

- Acompañamiento externo en Colegio Secundario "Colegio de la Ciudad".
  - Consultorio particular
-