

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades.

Talou, Carmen, Borzi, Sonia Lilián, Sánchez Vazquez, María José, Escobar, Silvana María, Gómez, María Florencia y HernandezSalazar, Vanesa.

Cita:

Talou, Carmen, Borzi, Sonia Lilián, Sánchez Vazquez, María José, Escobar, Silvana María, Gómez, María Florencia y HernandezSalazar, Vanesa (Noviembre, 2010). *El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.florencia.gomez/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvUV/gtP>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL DOCENTE DE NIVEL INICIAL FRENTE A LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DE LAS DISCAPACIDADES

Talou, Carmen; Borzi, Sonia Lilián; Sánchez Vazquez, María José; Escobar, Silvana María; Gómez, María Florencia; Hernandez Salazar, Vanesa
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

En este trabajo presentamos el estado de avance de nuestra investigación, en la que se indagan concepciones, creencias y conocimientos de docentes de Nivel Inicial sobre su papel en la inclusión de niños/as con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD). La elección de este nivel de enseñanza se debe a que, formalmente, la oferta educativa se ha extendido a edades cada vez más tempranas, siguiendo lineamientos establecidos desde normativas internacionales de Derechos Humanos (ONU, 2005; 2007). Se destacan en el Nivel Inicial la naturaleza específica de este momento del desarrollo infantil, las peculiares prácticas educativas para la primera infancia, la preparación del maestro y la participación de la familia. Sin embargo, los docentes que hemos entrevistado advierten carencias tanto en su formación de grado como en la oferta de capacitación en servicio para protagonizar con mayor idoneidad los procesos de integración. Refieren también a la necesidad de disminuir el número de alumnos por sala y de contar con personal de apoyo permanente. Consideramos a este nivel de enseñanza como un ámbito privilegiado para favorecer la inclusión social; y al docente como un actor clave en el proceso de equiparación de oportunidades para la inclusión educativa de niños/as con NEDD.

Palabras clave

Inclusión Nivel Inicial Discapacidades

ABSTRACT

INITIAL LEVEL'S TEACHERS AND INCLUSION

In this article we present the progress of our research program, in which we explore the kindergarten teachers' conceptions, beliefs and knowledge about their role in the inclusion of children with educational needs derived from disability. The choice of this level of education is because the educational supply has been extended to earlier ages, according to Human Rights International guidelines (UN, 2005; 2007). Children development depends on key factors such as: particular teacher's practices, teacher's formation and the participation of the family in Initial Level of education. However, the interviewed teachers highlight the lack of formation in the integration process both in degree and service training. They also point to the excess number of children per room and they ask for the need of reducing the number and permanent support staff. We consider this level of education as a determinant stage to promote social inclusion; and the teacher as a key factor in the process of opportunity equalization for children with educational needs derived from disability.

Key words

Inclusion Initial Level disabilities

INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación se dirige a indagar las concepciones de docentes de Nivel Inicial sobre su papel en la integración escolar de niños/as con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD). Seleccionamos este nivel de enseñanza debido a que, desde sus aspectos formales, la oferta educativa se extiende cada vez a edades más tempranas. Así, en Argentina, a partir de la Ley Federal de Educación (1993) la sala de 5 años es incorporada a la escolaridad obligatoria, situación que se mantiene en la Ley Nacional de Educación (2006). En la Provincia de Buenos Aires, la obligatoriedad se extiende también a sala de 4 años (Ley de Educación Provincial, 2007).

Cabe destacar que la Ley Nacional propone la Universalización de la sala de 4 (lo que implica garantizar la oferta educativa para la población incluida en ese rango de edades, ya sea a nivel edilicio como de recursos humanos necesarios), pero eso no compromete ni obliga a los padres a escolarizar a sus hijos desde los 4 años (sí desde los 5). La Ley Provincial, en cambio, no sólo extiende la obligatoriedad a la sala de 4, sino que establece la universalización de todo el Nivel Inicial de enseñanza, el cual se compone, como unidad pedagógica integral, de Jardines Maternales (desde los 45 días de vida hasta los 2 años de edad) y Jardines de Infantes, desde los 3 a los 5 años.

Esta legislación nacional y provincial es consecuente con la normativa internacional en el marco de la Doctrina de los Derechos Humanos. Efectivamente, para el caso de la infancia con NEDD y su inclusión en el sistema educativo, el derecho a la igualdad de oportunidades ha sido formulado de modo expreso.

Tomamos en consideración, en primer lugar, la Observación General N° 7 a la *Convención de los derechos del Niño* sobre la realización de los derechos en la primera infancia, analizada por el Comité de los Derechos del Niño (Organización de Las Naciones Unidas, 2005). En el ítem 28 se reafirma el derecho a la educación de modo universal y se reconoce la necesidad en la extensión de la obligatoriedad y gratuidad al nivel preescolar, concluyendo que "se recuerda a los Estados Partes que el derecho del niño a la educación incluye a todos los niños". Respecto del colectivo infancia con discapacidades, el ítem 36, d) refiere a la importancia de detectar los riesgos de esta condición tempranamente, así como el derecho a la igualdad de oportunidades en todos los niveles de participación (salud, educación, etc.), a la dignidad y a la posibilidad de autorrealización plena.

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

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

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

En consonancia, la Ley de Educación Provincial (2007) expresa: *Artículo 40: "La Dirección General de Cultura y Educación (...), establece los procedimientos y recursos correspondientes para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en el Nivel Inicial desde el mismo momento del nacimiento"*.

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

situaciones de aprendizaje, reflejan una particular atención hacia este período germinal de la escolaridad. Se sitúa allí la oportunidad para ofrecer a los niños escenarios de integración en los que resulta relevante el papel de mediadores sociales en los procesos de inclusión que juegan los diversos actores, especialmente el docente. Son estos últimos quienes, a través de la intencionalidad de sus acciones, la trascendencia hacia el contexto general del suceder escolar y el significado que dan a sus prácticas, pueden potenciar en los niños no sólo su desarrollo cognitivo sino también -y no menos importante-, el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias. *“El papel de mediador del maestro de preescolar en los procesos de inclusión, es entonces el de un dador de significados, el de un investigador incansable de ‘mediaciones pedagógicas’ que posibiliten la aceptación, el reconocimiento y la atención a la diversidad, entendida en su magnitud, diferencias que en vez de ser homogenizadas se deben potenciar y es en la temprana infancia el período de vida donde los seres humanos consolidan de la mano con las personas que los rodean los procesos que los diferenciarán el resto de vida, es aquí donde se consolida en el niño los procesos de individuación y de socialización”* (Soto Builes, 2005).

Odom (2001), líder en la investigación en la inclusión preescolar, afirma que la inclusión en este nivel difiere marcadamente de los otros niveles de la educación. Entre las razones que esgrime, se destacan: la naturaleza del desarrollo infantil normal y anormal y las prácticas educativas para la primera infancia; la organización particular del nivel; y la preparación del maestro.

El Nivel Inicial es un nivel no promocional: no implica acreditación de saberes para pasar de una sala a la otra -sólo depende de la edad-, ni para obtener el certificado de finalización del nivel. Si bien es obligatoria la sala de 5, se puede ingresar al Nivel Primario de Enseñanza sin haber concurrido al jardín. No sucede lo mismo con los otros niveles: no se puede ingresar al Nivel Secundario sin certificación de finalización de los estudios primarios, así como tampoco se puede ingresar al Nivel Superior sin título secundario, a excepción de los mayores de 25 años que acrediten preparación especial o experiencia laboral en el área del conocimiento en que quiera seguir formándose, previa aprobación de una evaluación específica.

Por otro lado, Guralnick (1999) ha destacado que, para una efectiva intervención, se deben tener en cuenta las necesidades particulares de los padres de niños y niñas con NEDD e involucrar a los padres de todos los niños del establecimiento.

Asimismo, para estimar los componentes y niveles que juegan en este proceso, Odom *et al* (2004) proponen un modelo ecológico, basándose en el de Bronfenbrenner, analizando las características de los niños (biosistema), las prácticas áulicas (microsistema), las perspectivas familiares (mesosistema), las políticas sociales (ecosistema), la cultura (macrosistema) y los cambios de variables a través del tiempo (cronosistema).

En esta complejidad de múltiples niveles de análisis, hemos privilegiado plantear interrogantes respecto de las concepciones que subyacen a las prácticas cotidianas de los docentes de Nivel Inicial y a la valoración que hacen de sus competencias en relación a la problemática de los niños con discapacidades. Esta elección se desprende, en parte, de los resultados encontrados en investigaciones que venimos realizando desde hace una década, sobre concepciones de las discapacidades en niños, adolescentes, estudiantes universitarios, y docentes y directivos de diversos niveles de enseñanza (ver Talou *et al*, 2003; 2009).

En las entrevistas a diferentes actores del ámbito educativo pertenecientes a los colectivos mencionados anteriormente, hemos podido apreciar sus dificultades para visualizar la problemática de las personas con discapacidades en su complejidad; en gran parte de los casos (fundamentalmente en los niños), sus concepciones se sustentan en modelos que reducen el sujeto al déficit.

Otros aspectos frecuentemente mencionados por niños y adolescentes fueron las escasas oportunidades de tratamiento y consideración del tema en el seno del aula. En los casos en que se ha dado, ha sido de manera episódica y asistemática, generalmente a través de charlas brindadas por adultos expertos ajenos al personal de la escuela, sin demasiadas posibilidades de intercambios y reflexiones posteriores.

Los docentes y directivos se han referido a sus dificultades en la

implementación de proyectos de integración, debidas en parte a deficiencias en la formación (tanto de grado como capacitación en servicio) para abordar la problemática en su conjunto; y a la falta de apoyos y recursos necesarios para responder a los requerimientos cotidianos.

OPINIONES DE DOCENTES DE NIVEL INICIAL

Los resultados mencionados anteriormente nos han llevado a afirmar que la formación docente constituye un tema crítico para que la integración se lleve a cabo de manera efectiva, a partir de un saber hacer apropiado y una reflexión constante sobre la propia práctica. Esto fue lo que nos llevó a querer ahondar más en cómo se perciben los docentes involucrados en estos procesos desde el inicio de la escolarización.

Así, algunas de las preguntas que guían la investigación que realizamos en la actualidad se vinculan con: ¿Qué formación acreditan los docentes de Nivel Inicial para abordar las NEDD y qué valoración hacen de la misma? ¿Qué oportunidades de capacitación en servicio se les oferta desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCE)? ¿Qué acompañamiento recibe, desde los ámbitos de supervisión escolar y jerárquica, el docente que lleva a cabo proyectos de integración? ¿Qué papel creen que juegan ellos en los procesos de inclusión? ¿Qué aspectos consideran que posibilitan o limitan (barreras arquitectónicas y psicológicas) la integración escolar?

Presentaremos aquí las convergencias en las respuestas de cuatro maestras de sala entrevistadas, que han participado o participan en la actualidad en proyectos de integración en Nivel Inicial, tres de ellas con niños/as con Síndrome de Down y una de ellas con una niña en silla de ruedas.

Las cuatro docentes acreditan formación terciaria de base como maestras especializadas en educación inicial, con una experiencia laboral de entre 13 y 18 años de antigüedad. Ninguna recuerda haber tenido alguna materia que incluyera la discapacidad en sus contenidos ni las problemáticas de los niños/as con NEDD. Una refiere que, durante el desarrollo de una asignatura, la llevaron a una institución que atiende a niños/as con discapacidades mentales (APADIM) y que luego hicieron un informe al respecto, pero no puede profundizar en el tema; otra comenta que accede a determinada información porque su hermana es maestra especial o porque busca en Internet. Tampoco se les oferta desde la DGCE capacitación específica en servicio, y los cursos o charlas sobre la temática a los que han asistido han sido por intereses y motivaciones personales. Estas cuestiones hacen que valoren su formación como insuficiente cuando se les pregunta si han sido preparadas para afrontar adecuadamente los procesos de integración, tal como lo expresa una de ellas:

“No, yo creo que no. Creo que eso depende de la voluntad de cada docente. En el caso mío, yo tuve que leer, capacitarme, de acuerdo a lo que yo... a lo que me había tocado en ese momento, digamos.”

Sí expresan haber recibido diferentes tipos de documentos elaborados por la DGCE y aportados por directivos o maestros integradores, a los que consideran como muy valiosos porque les ofrecen un marco teórico y líneas de acción, aunque señalan que suelen ser muy generales y en oportunidades les resulta dificultoso adecuarlos a las situaciones particulares de los niños/as con que trabajan.

En cuanto a los apoyos y acompañamiento recibidos, valoran la actitud del directivo pero coinciden en señalar la necesidad de contar con maestros integradores que puedan permanecer más tiempo en la institución (e incluso, ser parte de la institución), puesto que 2 horas por semana les resulta muy escaso y se sienten a menudo transitando estas experiencias en soledad, más cuando a veces los jardines no cuentan ni siquiera con Equipo de Orientación Escolar.

Con respecto al rol específico del maestro de sala en los procesos de integración, lo perciben como relativo a la selección de los contenidos curriculares y al de guía para los aprendizajes, dejando por fuera -al menos en su discurso- aspectos referidos al trabajo con el grupo de pares y el reconocimiento de la diversidad. Tampoco han participado plenamente en la elaboración de los proyectos de integración en los que han trabajado. Una de ellas refiere al rol del maestro de esta manera:

"Nosotras entregamos los contenidos de la sala y la maestra especial selecciona y hacen el proyecto con la directora. El maestro de sala es el que lo tiene las cuatro horas, es el que lo tiene que guiar, conducir hacia los distintos aprendizajes, que no son los mismos que los otros chicos, pero dentro de lo que puede, lo logra."

Finalmente, al momento de señalar las barreras o dificultades que deben enfrentar tanto ellas como los niños, coinciden ampliamente en señalar como las principales la cantidad de niños en la sala, que nunca baja de 29 ó 30; la necesidad de contar con maestros de apoyo que estén permanentemente en la sala y maestros integradores que pertenezcan a la institución; y la formación específica que debieran recibir para afrontar el trabajo con total idoneidad. También señalan la escasez de materiales didácticos y adecuaciones edilicias, especialmente para el trabajo con niños/as que presentan discapacidades motrices y/o sensoriales.

CONCLUSIONES

Si consideramos el valor del Nivel Inicial de enseñanza, tal como reseñamos antes, y la importancia de la vida escolar para introducir a los niños en la consideración de la diversidad y su aceptación, la investigación que llevamos a cabo pretende hacer un aporte al estudio de las concepciones de los docentes que se desempeñan en este nivel acerca de la integración/inclusión de niños/as con NEDD en la escolaridad común.

Asimismo, aportamos información sobre cómo conciben los docentes su rol de mediador social en los procesos de integración, y sus reflexiones sobre la formación con la que cuentan y la valoración que hacen de la misma para llevar adelante proyectos de integración en el marco de la escuela.

Creemos que la construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los actores involucrados, que no se reducen al ámbito escolar sino que implican a la sociedad en su conjunto. Resulta necesario entonces profundizar en las investigaciones en el área, ya que pueden brindar insumos importantes para actualizar la formación docente, así como para la previsión de recursos materiales y humanos indispensables -que, en caso contrario, pueden funcionar como barreras-, siempre a favor de una inclusión entendida como equidad en la igualdad de oportunidades y participación.

BIBLIOGRAFIA

- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007). Ley Provincial de Educación, N° 13.688. La Plata: DGCE.
- GURALNICK, M.J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22 (1), 70-86.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1993). Ley Federal de Educación, N° 24.195. Buenos Aires: MC y EN.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2006). Ley Educación Nacional, N° 26.206. Buenos Aires: MC y EN.
- ODOM, S. (2001). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 20-27.
- ODOM, S.; JOANN VITZTUM, J.; WOLERY, R.; LIEBER, J.; SANDALL, S.; HANSON, M.; BECKMAN, P.; SCHWARTZ, I.; HORN, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (1), 17-49.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2005). Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los Derechos del Niño, 40° período de Sesiones. Biblioteca de la ONU en español- resoluciones. <http://www.un.org/Depts/dhl/spanish/resguids/gares1sp.htm>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Biblioteca de la ONU en español- resoluciones. <http://www.un.org/Depts/dhl/spanish/resguids/gares1sp.htm>.
- SOTO BUILES, N. (2005). El rol de mediador del maestro de preescolar en el proceso de inclusión. Obtenido desde: <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-articulo01.htm>
- TALOU, C.; BORZI, S.; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, M. J.; IGLESIAS, M. C. (2003). Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños? *Orientación y sociedad*, 4, 97-118.
- TALOU, C.; BORZI, S.; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, M. J.; IGLESIAS, M. C.; HERNÁNDEZ SALAZAR, V. (2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología*. Segunda época, 10, 249-260.

EXPERIENCIA DE FLOW EN EL TRABAJO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Tezón, Mariana; Mesurado, Belén

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET). Argentina

RESUMEN

El siguiente trabajo hace hincapié en la experiencia de flow en el trabajo de docentes universitarios en Argentina. El flow se define como una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, ofrece unas pistas claras para saber si se está realizando bien Csikszentmihalyi (1998). El objetivo de esta investigación se basa en la evaluación de 70 docentes universitarios de las provincias argentinas de Buenos Aires, San Juan y Mendoza, en la identificación de experiencias de flow durante la preparación de sus clases y durante el dictado de las mismas. A su vez, se pretende evaluar si existe alguna diferencia significativa en los niveles de flow al realizar diferentes actividades del quehacer docente: preparación de clases y dictado de las clases. Para la medición de la experiencia óptima se utilizó el Cuestionario de Experiencia Óptima para adolescentes (Mesurado, 2008) realizando una adaptación para adultos. Los resultados demostraron, a través de los análisis estadísticos, que los docentes universitarios experimentan mayores niveles de flow cuando dictan sus clases que cuando preparan las mismas.

Palabras clave

Docentes universitarios Flow Actividades docentes Evaluación educacional

ABSTRACT

FLOW EXPERIENCE IN THE WORK OF UNIVERSITY TEACHERS
The present research examines the experience of flow at work in Argentinean university teachers. Flow is defined as a feeling that the own abilities are sufficient to face the challenges that are presented to us. It is an activity that aims at a specific goal, is regulated by rules, and offers feedback to let us know if we are performing it right (Csikszentmihalyi, 1998). The present study evaluated 70 Argentinean university teachers from Buenos Aires, San Juan, and Mendoza. Flow experiences in teachers were assessed during two different activities: the preparation of future lessons, and teaching in class. The evaluation of significant differences between these two activities was also assessed. To measure optimal experience in adults, it was used an adaptation of the Questionnaire of Optimal experience for adolescents (Mesurado, 2008). Results showed significant differences between the state of flow during the preparation of future lessons, and giving lessons in class. University teachers present higher levels of flow when they are giving lessons in front of the students.

Key words

University teachers Flow Teaching activities Education assesment