

Las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva en los niveles de educación obligatorios del Conurbano Bonaerense

Daniela Frachia

UNLAM, Argentina

dfrachia@unlam.edu.ar / ORCID: 0009-0004-4670-5257

Lucía Anabel Pidhajnyj

UNLAM, Argentina

lpidhajnyj@unlam.edu.ar / ORCID: 0009-0004-7720-2644

Claudio Falco

UNPAZ, Argentina

claudiohfalco@yahoo.com.ar / ORCID: 0009-0009-3185-4950

Valeria Cuenca

UNPAZ, Argentina

valeria.cuenca@docentes.unpaz.edu.ar / ORCID: 0009-0002-8945-8132

Recibido: 1 de mayo de 2025. **Aceptado:** 25 de julio de 2025.**Resumen**

El proyecto de investigación “Las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva en los niveles de educación obligatorios del Conurbano Bonaerense”, se enmarca dentro del Programa de Investigaciones, Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Matanza (CyTMA2), y se propone profundizar e indagar sobre el desarrollo del rol docente, poniendo especial atención a las prácticas inclusivas. La metodología a utilizar parte de un estudio exploratorio con un enfoque cualitativo, en el cual la recolección de la información se realiza a través de tres

instrumentos: encuesta, entrevistas y observaciones de clases de Educación Física, con el objetivo de conocer la realidad en la cual se encuentran inmersos los actores participantes. Se construyeron para el análisis tres categorías: la profesional, la institucional y la pedagógica. El universo de estudio se conforma entonces por: los equipos directivos de las escuelas, los profesores de Educación Física y los maestros de grado o preceptores; todos ellos pertenecientes a escuelas de gestión estatal del Conurbano Bonaerense. Al momento de la publicación, el trabajo de campo se encuentra en proceso, en seis distritos: La Matanza, Morón, Tres de Febrero, Hurlingham, J. C. Paz e Ituzaingó. El objetivo de esta publicación es dar a conocer el proyecto, especialmente la primera parte de este, donde se llevó adelante un proceso de construcción y análisis de diferentes instrumentos para la recolección de información de calidad. En segundo lugar, se presentarán algunos avances de la categoría profesional.

Palabras clave: prácticas | inclusión | formación docente | sistema educativo

Teaching practices from an inclusive perspective in compulsory education levels in the Conurbano Bonaerense

Abstract

The research project “Teaching Practices from an Inclusive Perspective in Compulsory Education Levels in the Conurbano Bonaerense” is part of the Research, Science, and Technology Program of the National University of La Matanza (CyTMA2) and aims to delve into and investigate the development of the teaching role, paying special attention to inclusive practices. The methodology used is based on an exploratory study with a qualitative approach, in which data collection is conducted through three instruments: a survey, interviews, and observations of physical education classes. The objective is to understand the reality in which the participating actors are immersed. Three categories were constructed for the analysis: professional, institutional, and pedagogical. The study population is comprised of school management teams, physical education teachers, and grade-school teachers or tutors; all of them from state-run schools in the Conurbano Bonaerense. At the time of publication, fieldwork is underway in six districts: La Matanza, Morón, Tres de Febrero, Hurlingham, J. C. Paz, and Ituzaingó. The objective of this publication is to present the project, especially the first part, which involved the construction and analysis of various instruments for collecting high-quality data. Secondly, some progress in the professional category will be presented.

Keywords: practices | inclusion | teacher training | educational system

1. Introducción

Históricamente, las conceptualizaciones y las prácticas referidas a la educación inclusiva estaban vinculadas a la integración de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, en los últimos años, el concepto de inclusión ha adquirido un sentido y una significación relevante en el contexto educativo en general. El mismo regula no solo el campo de las prácticas sino otras ideas que tienen que ver con la conceptualización de la diversidad, la desigualdad y la exclusión y con la idea de la construcción del sujeto como sujeto único y particular.

Los sistemas educativos no solo tienen la responsabilidad de asignar recursos, sino también deben formar docentes que puedan contribuir a que los estudiantes que ingresan a la escuela

permanezcan en ella; y, asimismo, ayudarlos a desarrollar sus capacidades desde una perspectiva de equidad y calidad (UNESCO, 2008; Plancarte Cansino, 2017; Calvo, 2013).

La educación inclusiva, entonces, parte de la suposición de que la escuela es una “escuela para todos”, que permite el acceso y la permanencia de los sujetos y garantiza el derecho universal a la educación.

El proyecto de investigación “Las prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva en los niveles de educación obligatorios del Conurbano Bonaerense” se enmarca dentro del Programa de Investigaciones, Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Matanza (CyTMA2) y se propone profundizar e indagar sobre el desarrollo del rol docente, y cómo en la actualidad es atravesado por las prácticas inclusivas.¹ Dicho de otro modo, se pretende producir información a partir del análisis e indagación sobre las concepciones de los docentes respecto de las prácticas inclusivas, por un lado; y cómo estas prácticas cobran sentido y significado en la tarea cotidiana, por otro.

Si bien este estudio está destinado a profundizar sobre las prácticas inclusivas que los profesores de Educación Física llevan a cabo, también es necesario identificar cómo esas prácticas se inscriben en una propuesta, al interior de cada institución educativa, que atienda a una perspectiva inclusiva. También, se considera importante aclarar que, al hablar de inclusión educativa, inevitablemente debemos hablar de discapacidad. Aquí es necesario hacer un punto en el recorte sobre el alcance de esta investigación; se pretende analizar, describir y generar aportes para que los profesores de Educación Física puedan enriquecer sus prácticas docentes en sus clases, entendiendo que no se profundizará sobre las características propias de los diferentes tipos de discapacidad, porque el foco está puesto en el ejercicio del rol y cómo este se enriquece, para dar respuestas a las aulas y grupos heterogéneos de las escuelas bonaerenses.

Se toma como eje estructurante de esta investigación el planteo de los postulados de Schulman (1992) cuando refiere que

Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnico, ni solamente reflexivo. No es solo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico (Marcelo García, 2010: 27).

A partir de este planteo, surge una pregunta inevitable y compleja de responder: ¿Qué esperamos de los docentes? Y, a partir de ella, nos preguntamos: ¿Qué necesitan conocer para poder enseñar? y ¿cuáles son las herramientas que necesitan adquirir, o demandan conocer, porque consideran que las necesitan?

En este punto resulta necesario aclarar algunas cuestiones conceptuales. Al hablar de inclusión, muchos autores del campo educativo no hacen distinción entre educación inclusiva e inclusión educativa. Es por ello que consideramos necesario definir ambos conceptos antes de avanzar en la lectura.

La inclusión educativa es un enfoque que aborda “el proceso de integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales” (Soto, 2003: 1), en los contextos educativos. Por su lado, la educación inclusiva tiene su base en la mejora de la sociedad desde la participación de las personas, sin importar su condición, en los procesos educativos. Por ello, no discrimina sobre diferencias étnicas, físicas, cognitivas, económicas, culturales, sexuales, religiosas, geográficas, identitarias, posibilitando que, desde la diversidad, se promueva un enfoque basado en el respeto a los derechos humanos con una visión de justicia social. Al respecto, Booth y Ainscow indican que una visión de educación inclusiva que busca “aumentar la participación de todo el mundo implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado” (2011, en Ruiz Chavez et al, 2021: 213). Por lo tanto, hacer justicia al concepto de inclusión implica garantizar las condiciones para que los estudiantes aprendan y no que simplemente estén en la clase.

Avanzando sobre este estudio, no se pretende profundizar sobre los conocimientos disciplinares propios de la Educación Física, pero sí en cómo esos contenidos son accesibles para los estudiantes. Ese “cómo” puede admitir múltiples y variadas formas a través de estrategias de enseñanza, y aquí es donde surge el nudo problemático: los docentes refieren que no cuentan con herramientas para abordar las aulas heterogéneas de la actualidad. Lo común, la escuela tal como existe en el imaginario de la sociedad, dejó de cumplir una función homogeneizante para constituirse en un espacio donde todos tienen lugar independientemente de (y no a pesar de) sus posibilidades. Para comenzar a conceptualizar ese “cómo”, se toma como referencia las palabras de Achilli, quien expresa:

Entendemos la práctica docente como trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente (1996: 6-7).

De acuerdo a las consideraciones anteriores, la metodología a utilizar en este proyecto parte de un estudio exploratorio con un enfoque cualitativo. Respecto de la investigación cualitativa, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) expresan que este tipo de investigaciones poseen algunas características que las definen, tales como: que exploran fenómenos en profundidad y los contextualizan, analizando las realidades; es decir, se desarrolla una teoría en base a lo que se observa. Por tanto, se eligieron los instrumentos que se entienden son los más adecuados para las investigaciones de estas características: una encuesta, entrevistas y observaciones de clase con el objetivo de conocer la realidad en la cual se encuentran inmersos los diferentes actores institucionales; es decir, aquellos que constituyen esa realidad y le dan significado. Por tanto, el universo de estudio se conforma por: los equipos directivos, los profesores de Educación Física y los maestros de grado o preceptores (según el nivel); todos ellos pertenecientes a escuelas de gestión estatal del Conurbano Bonaerense.²

El objetivo de esta publicación es dar a conocer el proyecto, especialmente la primera parte del mismo, donde se llevó adelante un proceso de construcción y análisis de diferentes instrumentos consistentes para la recolección de información de calidad. En segundo lugar, se presentarán algunos avances respecto de esta primera parte del proyecto.

2. Marco teórico

2.1. La formación docente

La formación docente como eje para llevar a cabo las prácticas inclusivas está ubicada como un tema prioritario en los debates y discusiones que se plantean en la actualidad. Es importante entender que la educación inclusiva no se puede llevar a cabo sin una preparación o intervención de aquellos docentes que se encuentran en la escuela, por lo cual la actualización y el perfeccionamiento en esta temática es fundamental en pos de mejorar las prácticas educativas. Más aún, para desarrollar modelos educativos orientados a la equidad y justicia social se necesita de un compromiso de investigadores, docentes y de la formación del profesorado, además de políticas públicas que acompañen.

Según Fermín (2007), el hecho de que la inclusión educativa sea actualmente una meta de los sistemas educativos a nivel global debe invitarnos a reflexionar acerca de la atención a la diversidad y, por ende, sobre la formación docente. Las normas, políticas y reglamentos no tendrían un verdadero impacto si no estuvieran respaldadas por el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente los docentes, quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de inclusión. Se entiende entonces, la importancia de la formación inicial y continua de los docentes para lograr una educación inclusiva de calidad.

A partir del paradigma educativo actual, las normativas apuntan a colocar la mirada en el abordaje institucional de la inclusión a partir de diferentes proyectos educativos; sin embargo, puede suceder que esa inclusión sea considerada o responda a la lógica de integración, por lo cual las propuestas que deben generarse desde esta perspectiva se ven afectadas y los estudiantes, que presentan algún tipo de barrera u obstáculo en su trayectoria escolar, no pueden acceder de forma integral a las mismas.

Esta situación como tal debería ser intervenida pedagógicamente, es decir, los docentes deberían tener los conocimientos, las herramientas y los recursos para poder aplicarlos en los diferentes escenarios de la vida diaria, además de tener la capacidad de acomodarse a los continuos cambios que van atravesando a la sociedad. Al respecto, “el docente es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender” (Luque, 2016, en Hurtado Chiqui, Mendoza Ureta y Viejo Vintimilla, 2019: 99).

Esta suposición debe contextualizarse sabiendo que, en la actualidad, la formación docente presenta grandes dificultades para seguir el ritmo de una sociedad que está en constante transformación. Es por ello que surge el interrogante de saber si los docentes son formados en y sobre esta temática que, claramente, es un eje transversal dentro del sistema educativo.

En cuanto a la Educación Física, según Díaz del Cueto (2009) existen estudios que concluyen que los docentes se perciben con escasa formación sobre la atención a personas con discapacidad, lo que los lleva a sentirse poco preparados para asumir la responsabilidad de incluir a estos estudiantes en sus clases. Por otro lado, Colaciuri (2018) señala que históricamente esta formación ha estado orientada a promover respuestas motrices uniformes y homogéneas. Los aprendizajes han sido evaluados dentro de parámetros preestablecidos, en función de un desarrollo evolutivo considerado normal, lo que ha limitado el reconocimiento de las diferencias individuales. Por lo tanto, sostiene que es necesario replantear y modificar estos métodos pedagógicos si se desea formar docentes con una visión clara y firme sobre la educación inclusiva.

Como se puede observar, el campo de la formación también se ve interpelado por esta perspectiva inclusiva:

La educación inclusiva no puede convertirse en práctica sin las adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y sin docentes comprometidos y competentes. Mantener el adecuado equilibrio entre los requisitos “comunes” y las necesidades diversas de los educandos es algo a lo que, tanto los educandos como los docentes se enfrentan constantemente. ¿Cómo elegir las mejores estrategias para atender a las necesidades de los educandos, y cómo responder a las demandas económicas y sociales? Indudablemente, no es fácil hallar soluciones bien definidas. Sin embargo, como se ve en muchos países, esas soluciones se pueden encontrar y poner en práctica eficazmente mediante la formación y

Más aún, autores como Romero Cerezo (2004) y Nicoletti (2014) adhieren a la idea de que la formación debe estar orientada a formar docentes competentes capaces de desarrollar y aplicar lo que han aprendido en los diferentes contextos en los cuales se desenvolverán como profesionales. En este sentido, Mancebo y Goyeneche (2010) plantean la necesidad de resignificar ese rol docente en estas prácticas y adhieren al discurso de Weiner (2007), quien señala que la implementación de prácticas inclusivas requiere de docentes que, además de adherir a esta filosofía, se preocupen por traducir las políticas de inclusión en todos los aspectos de la tarea educativa.

Tomando en cuenta estas consideraciones es que se entiende la relevancia de contextualizar estas prácticas, darles sentido y fortalecerlas, ya que los diferentes escenarios –con sujetos y poblaciones tan heterogéneas– necesitan profesionales que respondan a las demandas que se presentan. Es por ello que, las experiencias y las observaciones que se buscan registrar permitirán construir conocimiento situado y que este se constituya como insumo de consulta y reflexión sobre la tarea docente, lo cual permitirá contribuir a dar respuestas a las demandas de capacitación para el abordaje de las prácticas inclusivas, no solo desde la formación inicial sino en toda la trayectoria docente.

2.2. Acerca de la inclusión

La educación inclusiva parte de la suposición de que la escuela es una “escuela para todos”, que permite el acceso y la permanencia de los sujetos y garantiza el derecho universal a la educación. Este derecho abarca no solo a las personas con alguna discapacidad permanente o transitoria, como históricamente se pensaba, sino a todas aquellas personas que por diferentes motivos encontraron y encuentran factores obstaculizadores para afrontar su recorrido por la escuela.

Siguiendo los aportes de Ocampo González (2014) este concepto de totalidad se presenta como un obstáculo epistemológico porque no solo implica a las personas que son entendidas como sujetos en desventaja social, sino también hace referencia a minimizar o eliminar aquellas barreras inmateriales que vivencian o experimentan todas las personas en el momento de ejercer sus derechos.

eliminación ideográfica de toda barrera y contexto de exclusión del tipo simbólico (Ocampo González, 2014: 95).

Por otra parte, también es importante analizar el concepto de diversidad entendiendo que la misma responde a múltiples miradas, que pasan de una diversidad individual a una diversidad cultural, pero este concepto no debe tratarse como una adaptación de la desigualdad sino como una oportunidad para poder superarla (Hernández Álvarez, 2001). Asimismo, López Melero (2011) toma como principio que todas las personas son competentes para aprender, por lo cual esta idea genera una ruptura en el paradigma de la escuela tradicional donde las desigualdades eran parte de una “normalidad” y se acerca a un paradigma más actual donde estas diferencias se valoran y se atienden. Asimismo, señala que hablar de inclusión es hablar de justicia social, entonces para ello debe ser necesario impulsar modelos educativos que desafíen y hagan frente a estas desigualdades; y para ello las políticas públicas, junto con el profesorado y la investigación, son los espacios adecuados en los que se debe asumir el compromiso para generar equidad en la educación.

En esta línea, desde el Diseño Curricular de la Formación Docente del Profesorado de Educación Física de la provincia de Buenos Aires se establece que

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social y heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad (2009: 14).

Sumado a ello, se destaca también lo que plantea la Propuesta Curricular para la Formación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad:

El derecho social a la educación implica un primer acto político de reconocimiento de la igualdad de todas las personas como punto de partida, al mismo tiempo de sus diferencias, y de la inclusión educativa con centralidad en la enseñanza como la materialización de ese derecho. Para ello, se aspira a que la escuela se configure como un espacio público de encuentro intergeneracional amable, receptivo y democrático donde afirmar la presencia de todas y todos, con la especificidad de distribuir los bienes culturales de forma igualitaria por medio de la enseñanza sistemática (2022: 16).

Además de estas consideraciones, la educación inclusiva es un tema que actualmente es abordado a partir de diferentes políticas educativas, por lo cual para esta investigación se toman como referencia: la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006); la Ley N° 26378 (2008) que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo; la Ley N° 27044 (2014) que le da jerarquía constitucional a dicha Convención; la Resolución CFE N° 311 (2016) que establece las bases para una educación inclusiva en Argentina; la Resolución N° 1664 (2017): Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y la Resolución N° 3743 (2022): Propuesta Curricular para la Formación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad.

Retomando la idea de que la escuela es para todos, podemos encontrar una variedad de culturas dentro de las aulas y eso no significa un problema, sino que se debe tomar como una oportunidad para lograr una educación basada en valores donde los pilares sean la participación, el respeto y la convivencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A su vez, algunos autores señalan la necesidad de hablar de barreras que obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Alba Pastor et al, 2013; Ministerio de Educación del GCBA, 2022; Villaescusa, 2022; López Melero, 2011); sin embargo, destacan que lo importante es implementar metodologías que puedan responder a las particularidades de cada individuo: “No se trata de cambiar las personas, sino de cambiar los sistemas. Es un cambio cultural lo que buscamos” (López Melero, 2011: 41).

Se puede decir entonces que las prácticas inclusivas deben ser pensadas para todos los estudiantes, lo que se traduce en equidad de participación en el acto educativo, a partir de marcos de enseñanza y aprendizaje que sean de calidad acompañados por una formación permanente de equipos docentes de las instituciones educativas.

3. Metodología de la investigación

Siguiendo los lineamientos de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), este proyecto se desarrolla a partir de un estudio exploratorio con un enfoque cualitativo. En este sentido, en primer lugar, se llevó a cabo la construcción de tres *categorías de análisis* para organizar la información a partir de la delimitación del problema: categoría institucional; categoría pedagógica y categoría profesional.

En segundo lugar, se avanzó sobre el *universo de estudio*, el cual se conformó por diferentes actores institucionales: los equipos directivos, los profesores de Educación Física y los maestros de grado o preceptores (según el nivel estudiado); todos ellos pertenecientes a instituciones escolares del conurbano de la provincia de Buenos Aires. Específicamente, los distritos seleccionados fueron:

- Tres de Febrero: Caseros.
- La Matanza: Lomas del Mirador, San Justo, Villa Celina, Laferrere, González Catán, Barrio 20 de Junio.
- Hurlingham.
- José C. Paz y San Miguel.
- Morón.

Para la selección de los distritos se tuvieron en cuenta diferentes criterios en orden de importancia; en primer lugar, aquellos distritos de la región educativa en la que se encuentra la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). En este punto, es relevante destacar que la provincia de Buenos Aires está dividida en 25 regiones educativas, y cada región está conformada por varios distritos que, por cercanía geográfica y densidad poblacional (entre otros criterios), se nuclean. En el caso de La Matanza, por su extensión geográfica y por su densidad poblacional, es el único caso de la provincia que se constituye como región educativa y distrito; es decir que, solo el partido de La Matanza en sí mismo, es una región educativa. Esta característica es sumamente significativa para su selección como distrito del conurbano, además de ser el radio directo de influencia de los graduados de UNLaM.

En segundo lugar, se toman en cuenta las regiones educativas vecinas a la UNLaM, entendiendo que es un criterio que debe considerarse ya que los docentes de estos distritos, por la cercanía mencionada, suelen transitar en su ejercicio profesional por estas regiones. Estas regiones son:

- La región 7. Compuesta por los distritos de Tres de Febrero, Hurlingham y San Martín. De estos, se toman las localidades de Caseros y Ciudadela (pertenecientes al distrito de Tres de Febrero) y la localidad de Hurlingham perteneciente a ese distrito.
- La región 8, conformada por los distritos de Morón, Ituzaingó y Merlo. Se toma del distrito de Morón, la localidad de Haedo siendo esta limítrofe con La Matanza.
- La región 9, que está conformada por los distritos de San Miguel, J. C. Paz, Moreno y Malvinas Argentinas. De esta región, se toma el distrito de J. C. Paz siendo, junto con Moreno, los más densamente poblados y contando con un número similar de servicios educativos.

Finalmente, el último criterio para la selección de los distritos fue las posibilidades de acceder a las instituciones educativas. La solicitud de este tipo de permisos requiere de un protocolo que presenta particularidades en los diferentes distritos, los cuales responden a las lógicas de trabajo territorial, a la situación local y a las políticas de cuidado para con las comunidades educativas.

Una vez delimitado el universo de estudio y las categorías de análisis, se continuó en la construcción de los diferentes *instrumentos* estableciendo ítems sobre los cuales focalizar para la recolección de los datos. Para Bavaresco De Pietro (2013), las técnicas de recolección de

datos son procedimientos y actividades que permiten comprobar el problema planteado de la variable estudiada en la investigación, por lo tanto, el tipo de investigación determinará la técnica a emplear.

Los instrumentos contruidos para cada categoría pretenden relevar, analizar e interpelar aquellas prácticas inclusivas que acontecen en cada institución observada. Se proponen entonces, técnicas propias de la investigación cualitativa ya que se busca una profundización en las respuestas, a partir de un vínculo más directo con los sujetos que permitirá una mayor comprensión del fenómeno que se propone investigar. Por este motivo, se decidió un instrumento para cada uno de los actores institucionales:

- Para el equipo directivo de la escuela: una entrevista, para la categoría institucional y una encuesta para la categoría profesional.
- Para el profesor de Educación Física seleccionado para observar su clase: una entrevista y una observación de clase para la categoría pedagógica, una encuesta para la categoría profesional y una entrevista para la categoría institucional.
- Para el resto del plantel de profesores de Educación Física de la escuela, una encuesta para la categoría profesional a través de un Google Form.
- Para el maestro o preceptor (según corresponda por el nivel de la institución): una encuesta para la categoría profesional a través de un Google Form.

Respecto a las particularidades de cada instrumento, se puede mencionar que, para la categoría institucional, se utilizan entrevistas. Se sugieren preguntas guiadas donde en algunos casos, solo se solicitan datos duros de la institución y, en otras, se indaga sobre diversas prácticas institucionales y la mirada que tienen sobre estas el director y el profesor de Educación Física. Este instrumento permite entonces interactuar y profundizar en cuestiones relevantes que hacen a la construcción del objeto de estudio y por sus características, el investigador no puede interferir en las respuestas (Hernández Sampieri et. al, 2010).

En cuanto a la categoría de prácticas pedagógicas, la observación ha sido considerada el instrumento adecuado para el relevamiento de datos. La misma facilita el acceso a la información de un grupo mediante un registro que permitirá no solo mirar sino profundizar de una forma más integral las dinámicas y los procesos sociales. Este punto es de gran sensibilidad ya que de lo relevado y cómo se lleva a cabo ese proceso, depende la calidad de los datos que sustentan la investigación. Es por ello que se elaboró una guía de observación con varios indicadores y además, un apartado para las impresiones y sensaciones del observador.

Es decir, este instrumento posibilita, por un lado, un espacio donde se describe lo observado y lo preguntado, y por otro, un espacio donde el investigador expresa sensaciones o contrapuntos entre lo expresado por el profesor y lo que ocurre en la clase.

Por último, para la categoría profesional, se define una encuesta presentada en dos formatos basada en preguntas específicas que se limitan a contextualizar la población estudiada respecto de su formación académica. Lo que interesa particularmente es conocer si consideran que sus clases son inclusivas, si tuvieron formación específica durante su formación inicial acerca de las prácticas inclusivas, si en el ejercicio de la profesión se capacitaron y los motivos que llevan a un docente a actualizarse en este tema.

Como se puede observar, la selección de estos instrumentos se definió a partir del tipo y variedad de datos que se necesitaban relevar. Por tal motivo, se establecieron en cada uno de ellos diferentes indicadores para poder recopilar la información relevante que responda a los objetivos del proyecto. A continuación, se presentan las más importantes:

- Para la categoría profesional: generalidades de la escuela; cantidad de estudiantes con proyectos de inclusión; cantidad de estudiantes con Acompañante Pedagógico No Docente (APDN), Maestro de Apoyo para la Inclusión (MAI) y Docente de Apoyo para la Inclusión (PAD); recursos (accesos, espacios, materiales); conceptualizaciones acerca de la inclusión; vínculo escuela-familias y vínculo docente –equipo de orientación escolar (EOE)–.
- Para la categoría pedagógica: planificación; configuraciones de apoyo; estrategias didácticas; vínculo docente-estudiante y vínculo entre pares.
- Para la categoría profesional: capacitación durante la formación inicial; actualizaciones/perfeccionamiento docente; temas prioritarios en capacitaciones sobre prácticas inclusivas y percepciones acerca de cuán formados se sienten los docentes para dar respuesta a las prácticas inclusivas

3.1. Sobre la recolección de la información

Una vez contruidos los instrumentos a utilizar, se avanzó en su puesta en práctica dentro de las instituciones escolares; y, para ello, se organizó una dinámica unificada de trabajo para todos los investigadores; es decir, una guía que pauta todas las acciones, desde que se ingresa a la institución hasta las diferentes instancias dentro de la misma.

Esta guía establece cuatro momentos:

- 1° momento con el equipo directivo de la institución: presentación como integrante del equipo y breve explicación sobre los objetivos de este. Desarrollo de la entrevista sobre la categoría institucional y la categoría profesional del miembro del equipo directivo entrevistado.
- 2° momento: observación de la clase, desarrollo de la categoría pedagógica donde existe un doble registro. El primero refiere a preguntas que se realizan al docente previo al inicio de la clase y el segundo a situaciones y aspectos que el investigador registra sobre las mismas dimensiones conversadas con el docente, durante el desarrollo de esa clase.

- 3° momento –posterior a la observación de la clase–: breve entrevista de cierre con el docente para poder relevar detalles, aspectos particulares o toda aquella cuestión que el docente observado considere importante sumar. Todo esto será registrado bajo la categoría pedagógica en el mismo cuestionario. Luego, se propone indagar sobre la categoría profesional tanto del profesor como del docente a cargo de ese curso (en el caso de primaria con la maestra de grado, en el caso de secundaria con el preceptor). En el caso del docente o preceptor del curso, se ofrecerá el formato Google Forms.
- 4° momento: socializar con el docente observado y/o con el equipo directivo el Google Forms sobre la categoría profesional para que lo compartan con todos los profesores de Educación Física de la escuela.

4. Avances

Al momento, se han relevado 38 escuelas: 6 escuelas de Tres de Febrero; 16 escuelas de La Matanza; 6 escuelas de Hurlingham; 6 escuelas de José C. Paz y San Miguel y 4 escuelas de Morón. A partir de la incorporación de otros investigadores al equipo se ha podido ampliar la zona de relevamiento de datos hacia el distrito de Ituzaingó, teniendo en cuenta los criterios de selección anteriormente mencionados. En este caso se han relevado 3 escuelas. De todas maneras, se espera para la segunda parte del proyecto, poder ampliar el número de escuelas a observar y así poder incrementar el volumen de los datos.

Haciendo referencia al trabajo de campo propiamente dicho, el cronograma de trabajo se modificó por diferentes variables (tiempos, requisitos y condiciones de acceso entre otros); sin embargo, es importante destacar que el equipo fue muy bien recibido en todos los distritos. Siendo que esta investigación está centrada en la recolección de datos de campo, se prioriza esta etapa ajustando ese cronograma anticipatorio para recolectar una variedad de experiencias, situaciones de enseñanza y relatos de los diferentes actores institucionales en pos de la construcción del conocimiento situado.

De la información obtenida se puede mencionar hasta el momento aquella que pertenece a la categoría profesional, ya que la encuesta, por su doble formato –formulario de Google Forms y encuesta presencial en formato de entrevista–, facilitó poder acceder a los datos de una manera más sencilla. De las 67 encuestas realizadas, más del 50% de las mismas han sido respondidas por profesores de Educación Física, seguidas por el equipo directivo –directores y secretarios– y, en menor medida, por maestros/preceptores.

De acuerdo a las suposiciones mencionadas en el desarrollo del trabajo, algunos datos relevados nos permiten un primer análisis preliminar respecto de lo expresado por los docentes. Estos manifiestan escasa formación inicial en esta temática, con materias que desarrollen contenidos específicos sobre prácticas inclusivas.

Tal es así que el 55% de los encuestados dice no haber cursado en su formación inicial materias que aborden contenidos relacionados con este tema y que, ante la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones, recurrieron a la búsqueda de bibliografía y al acompañamiento de diferentes actores institucionales (en especial el equipo de orientación escolar, docentes de la escuela y APDN) entre otras opciones. Es importante recordar que esta encuesta fue respondida por diferentes actores institucionales, por lo tanto, al hablar de formación docente inicial no se remite exclusivamente al profesorado de Educación Física.

Aquí es importante señalar que la mayoría de los profesores de Educación Física que respondieron la encuesta manifestaron haber cursado asignaturas específicas relacionadas con la temática en su plan de estudios. En contraste, esta situación no se repite entre los maestros de grado, preceptores y miembros del equipo directivo. Esta diferencia sugiere que, en la formación inicial de estos últimos actores, no se contemplaron espacios formativos vinculados con la educación inclusiva.

Esta situación podría atribuirse, por un lado, al tipo de institución en la cual los docentes han sido formados –educación superior universitaria o no universitaria– y, por otro, al hecho de que la inclusión de unidades curriculares referidas a la educación inclusiva es relativamente reciente. En consecuencia, es posible que muchos docentes hayan sido formados bajo planes de estudio anteriores, en los cuales aún no se contemplaban dichos contenidos.

En este marco, una de las preguntas incorporadas a la encuesta indaga acerca de las concepciones que tienen los docentes respecto a lo que entienden sobre prácticas inclusivas. Las respuestas obtenidas no solo permitieron empezar a identificar diferentes interpretaciones sobre este concepto, sino que también podrían reflejar la percepción que los propios docentes tienen acerca de la adecuación de la formación que han recibido en torno a la inclusión educativa. Esta percepción, a su vez, constituye un indicador relevante al momento de analizar las condiciones y desafíos que enfrenta el sistema educativo en la promoción de prácticas inclusivas efectivas.

En esta línea, también se indagó acerca de las capacitaciones durante el ejercicio de la profesión. En este caso, se sostiene que existen cursos de actualización y que, entre las motivaciones relevantes para capacitarse, se encuentran: la necesidad de tener mayores herramientas para afrontar estas prácticas, la curiosidad y la falta de información. A su vez, el 80% de los encuestados afirmó haber realizado capacitaciones; sin embargo, el 50% refirió haber hecho menos de dos capacitaciones a lo largo de su trayectoria profesional. Las temáticas abordadas en su mayoría se vinculan con aproximaciones conceptuales y estrategias didácticas.

Tomando en cuenta estos datos se refuerza la idea de la importancia que tiene la actualización permanente en esta temática. En relación con ello, se destaca un dato que se considera llamativo: el 80% de los encuestados manifiesta que la inquietud de capacitación no ha sido resuelta por la conducción de las instituciones.

A partir de estas aproximaciones en relación con los datos obtenidos en la primera parte del proyecto, se considera importante la vinculación con entidades de gestión estatal, como es el caso de instituciones pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación. Según el cronograma estipulado, esta instancia de vinculación se desarrollará en la última etapa del proyecto donde la totalidad de los datos se encontrarán procesados, como así también habiendo diseñado capacitaciones y/o propuestas de actualización docente en lo que respecta a prácticas inclusivas con especial énfasis en las clases de Educación Física, pero a partir de una mirada institucional.

5. Reflexiones finales

Esta publicación pretende socializar el proceso de análisis y reflexión en torno al propósito principal de la investigación que es relevar prácticas docentes inclusivas en el ámbito educativo y cómo a partir de esto se construyen instrumentos específicos para el trabajo de campo.

Este trabajo consta de varias etapas, siendo la primera la construcción de los instrumentos de observación y registro como así también la capacitación al equipo de investigadores sobre cómo llevar adelante la tarea.

Un aspecto fundamental para el desarrollo del trabajo de campo fue debatir al interior del equipo conceptos y definiciones, por un lado, y expectativas sobre lo que se supone van a encontrar, por otro. Esto permite avanzar en la construcción de criterios comunes a la hora de realizar las observaciones o entrevistas.

Actualmente, se está trabajando sobre aquellas cuestiones subyacentes a la propia observación y entrevistas, sobre las implicancias propias de cada observador. Para ello se construyeron algunos tópicos tales como interpretaciones respecto de lo que se observa que realiza un docente y lo que este dice o considera que realmente hace.

De las categorías construidas para la investigación, al momento se comparten los avances respecto de la profesional.

El dato más relevante, estrechamente vinculado con la problemática planteada al inicio, refiere que una parte significativa del colectivo docente manifiesta no contar con la formación necesaria para intervenir de manera adecuada en contextos educativos cada vez más diversos. Esta constatación puede permitir entonces habilitar un espacio de reflexión y debate en torno a dos aspectos fundamentales: por un lado, las causas que explican la insuficiencia de dicha formación en los actuales trayectos formativos docentes; y por otro, la identificación de aquellas herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas que los docentes requieren para desarrollar prácticas inclusivas.

En este sentido, se prevé que el análisis de las categorías restantes –institucional y pedagógica–, previsto para la segunda etapa del proyecto, contribuya a responder a estos interrogantes. El objetivo es generar conocimiento significativo y pertinente que permita fundamentar el diseño de propuestas de capacitación específicas dirigidas a docentes de Educación Física. Estas acciones formativas serán elaboradas en articulación con las inspecciones del área en las zonas seleccionadas del Conurbano Bonaerense, con el propósito de promover prácticas inclusivas contextualizadas y transformadoras.

6. Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1996). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Alba Pastor, C. et al (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.cast.org>
- Bavaresco De Pietro, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación (Cómo hacer un diseño en investigación)*. Maracaibo: Imprenta Internacional, CA.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6 (1), 19-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761574>
- Colaciuri, J. (2018). *Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa* (tesis de maestría). Universidad de Salamanca, España.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación docente de educación inicial: la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-91. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140377004.pdf>
- Hernández Álvarez, J. (2001) La formación del profesorado: nuevos interrogantes, nuevos retos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(3), 39-52.
- Hernández Sampieri, C.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*, quinta edición. México: Mc Graw Hill / Interamericana Editores.
- Hurtado Chiqui, Y. M.; Mendoza Ureta, R. S. y Viejó Vintimilla, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión. Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. (Ponencia). *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.
- Marcelo García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>

- Nicoletti, J. (2014). Aportes para la formación de formadores. *RihumSo*, 1(5), 47-58. Recuperado de <http://rihumso.unlam.edu.ar>
- Ocampo González, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*. 29(2), 83-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65848281005.pdf>
- Plancarte Cansino, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(2), 213-226. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/>
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1), 1-21. Recuperado de <http://dialnet.uniroja.es>
- Ruiz Chaves, W. et al. (2021). La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211-234. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v23n35/2215-4132-rie-23-35-211.pdf>
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Villaescusa, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 90-98. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/39660>

Fuentes documentales

- Argentina, Ley de Educación Nacional N° 26206. 27 de diciembre de 2016. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina, Ley N° 26378. Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. 6 de junio de 2008. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/141317/texto>
- Argentina, Ley N° 27044. Otórgase jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 11 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27044-239860>
- Argentina, Resolución CFE N° 311 de 2016. Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Argentina, Resolución N° 1664 de 2017. Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>
- Argentina, Resolución N° 2432 de 2009. Diseño curricular para la formación docente. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <https://bit.ly/407saxI>
- Argentina, Resolución N° 3816 de 2022. Orientaciones sobre la perspectiva de Educación Inclusiva: marco pedagógico-normativo. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo. Recuperado de <https://buenosaires.gob.ar/orientaciones-para-apoyar-la-educacion-inclusiva/orientaciones-proyecto-pedagogico-individual-ppi>

1. Este proyecto de investigación se inicia en febrero de 2024 y finaliza en diciembre de 2025. Es financiado 100% por la Universidad Nacional de La Matanza. El equipo de investigación lo conforman, además de los autores de la publicación: Sara Alaniz, Esteban Bertotti, Tatiana Devincenzi, Cristina Espetxe, Silvia Gauna, Eric Guzmán y Vanesa Spata. [↪](#)
 2. El Conurbano Bonaerense es una región de la provincia de Buenos Aires que rodea la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Está conformado por veinticuatro partidos (municipios), los cuales se los divide por cordones o regiones para dar cuenta de las distintas extensiones territoriales. En el primer cordón se encuentran los partidos de: Avellaneda, Lomas de Zamora, Lanús, Quilmes, Vicente López, San Isidro, San Fernando, Tres de Febrero, General San Martín y Morón. En el segundo cordón: Almirante Brown, Esteban Echeverría, Florencio Varela, Hurlingham, Ituzaingó, La Matanza, Merlo, Tigre, Malvinas Argentinas y San Miguel. El tercer cordón lo conforman: Ezeiza, José C. Paz y Moreno. Es importante señalar que el partido de La Matanza se suele considerar parte de más de un cordón por la extensión de su territorio. [↪](#)
-



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales.

Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados.