

# Recuperando las voces y las experiencias de los profesores acerca de la Educación Inclusiva

EJE TEMÁTICO 4

Domínguez, María Alejandra<sup>1</sup>

1 ECienTec-CIC, UNCPBA; CONICET, Argentina, malejandradinguez@gmail.com

## RESUMEN

La comunicación que se presenta se enmarca en la Diplomatura Universitaria Superior Enseñanza de la Física en el nivel secundario, -DEFES- de la UNCPBA. En esta oportunidad se da a conocer cómo se problematizó la incorporación de las nociones Educación inclusiva y estrategias de enseñanza a partir de un trabajo en ciclos de descripciones, narraciones y reelaboraciones, con docentes, en pos de hacer conscientes los significados asociados a ellos. En estas etapas se procuró transitar un camino de reflexión en las que las profesoras de la Diplomatura instamos a los estudiantes (docentes) a hurgar en sus memorias para resignificar sus experiencias. Se comparte el análisis realizado sobre cómo las instancias planteadas con los docentes permiten conocer el trabajo de ellos en aulas heterogéneas, de modo que se problematizan las concepciones o representaciones y eso se realiza con otros; con los profesores de la cátedra y también entre ellos, al leerse e intercambiar en determinados espacios diseñados. El análisis se realizó sobre tres dimensiones: el trabajo con otros; las

estrategias de enseñanza y los significados para Educación inclusiva. A partir de un análisis de contenido y en una visión diacrónica, se construyeron categorías emergentes producto del análisis e interpretación de los escritos. En este primer abordaje se concluye que en las instituciones escolares siguen ausentes los espacios institucionalizados de encuentro y trabajo con otro en pos de repensar las prácticas de enseñanza en la diversidad. Sin embargo, producto del diálogo con algunos actores y de las lecturas realizadas en la Diplomatura, así como por iniciativa propia, los docentes amplían el abanico de estrategias y el concepto de evaluación. Asimismo, logran desarrollar estrategias para todo el grupo y reconstruir en algunos casos, sus concepciones acerca de para qué se enseña Física. Por último, construyen significados para las funciones de algunos actores del sistema educativo, amplían parcialmente el concepto de estudiante con discapacidad y logran vínculos con los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva; trabajo colaborativo; estrategias de enseñanza; profesores

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca en un trayecto formativo denominado Diplomatura

Universitaria Superior: *Enseñanza de la Física en la Educación Secundaria* - DEFES-. La Diplomatura es un ciclo de formación continua para docentes<sup>1</sup> de Biología, Matemática, Química, Física e Informática que forma parte de las ofertas académicas del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA. Este trayecto formativo es no arancelado y de modalidad virtual (a través de la plataforma Moodle).

Se asume que existe una relación relevante entre el lenguaje y la subjetividad, entre narrativa y memoria, y es a partir de estas ideas que los profesores de la cátedra nos propusimos recuperar significados y construcciones que los docentes fueron realizando a lo largo del cursado de la Diplomatura. Se planearon ciertas acciones desde la cátedra de manera de favorecer la explicitación de significados asociados a sus experiencias. Se tuvo en cuenta la presentación de los profesores cursantes en formato vídeo y dos actividades de las últimas semanas de estudio tanto del primero como del cuarto módulo (de los 5 módulos que forman la Diplomatura). En la cuarta semana del cuarto módulo les compartimos a cada uno de los docentes sus producciones y respuestas de la actividad del primer módulo, donde resaltamos algunos comentarios, solicitamos que profundicen en algunas explicaciones o que simplemente narren algún encuentro con estudiantes, familias, colegas, una clase en particular, etc. que les haya resultado significativa. Luego de esa entrega, los docentes de la Diplomatura leímos y formulamos más preguntas solicitando aclaraciones, profundizaciones, valorando sus experiencias y los invitamos a que reelaboraran sus producciones y expusieran sus conclusiones en un foro particular.

En esta comunicación se comparte el análisis realizado sobre cómo estas instancias planteadas con los docentes permiten conocer el trabajo de ellos en aulas heterogéneas de modo que se problematizan las representaciones y eso se realiza con otros; con los profesores de la cátedra y también entre ellos, al leerse e intercambiar en determinados espacios diseñados por la cátedra.

El sentido de la experiencia, en esta perspectiva, resalta la sensibilidad inherente a estos momentos que no solo se viven, sino que tienen el potencial de movilizar ideas, creencias y valores que hacen que el individuo se posicione y (re) signifique su forma de actuar y pensar, caracterizando así aspecto formador” (Freitas y Fiorentini, p. 141, 2008<sup>2</sup>).

## 2. DESARROLLO DEL CAMINO TRANSITADO

Desde principio del año 2019 comenzamos a transitar una problematización alrededor de las prácticas de enseñanza de profesores de Ciencias Naturales y de Matemática y la necesidad de que sean significativas en los tiempos que corren, la posibilidad y necesidad de trabajar con otros, y todo esto en marcos colaborativos. Es así como los docentes de la Diplomatura, repensando nuestras propias prácticas y la oferta educativa que proporcionamos, nos propusimos incorporar nuevos núcleos temáticos en contextos de

---

<sup>1</sup> Cada vez que se mencionan docentes que cursan la Diplomatura nos referimos a los profesores de Biología, Matemática, Informática, Química y Física.

<sup>2</sup> La traducción es de los autores.

diversidad. Los profesores de educación secundaria y estudiantes de la Diplomatura, son quienes demandan propuestas de formación, reflexión y acción sobre y en los nuevos escenarios.

Dado que la Diplomatura se desarrolla a partir de cinco módulos de cursada, estructurados cada uno en seis y siete semanas de estudio; nos propusimos estudiar y poner en relevancia conceptos sobre la Educación inclusiva y las estrategias de enseñanza. En el primer módulo de estudio se diseñó un sitio de Google para recuperar experiencias de los docentes. A partir de los registros de tales experiencias se realizó un estudio en el que se analizaron las representaciones de los docentes cursantes de la Diplomatura en relación con la Educación inclusiva y las estrategias didácticas desarrolladas. Se derivaron de esa primera instancia de trabajo, dos tipos de aproximaciones a las representaciones según tuvieran o no experiencia en contextos con estudiantes con discapacidad y en diversidad. Se concluyó con aproximaciones de representaciones para los dos grupos de docentes en las que se comparte el trabajo colaborativo, como imprescindible, así como la inclusión de un abanico de estrategias de enseñanza para desarrollar las clases. Sin embargo, los docentes con experiencia manifestaron cierta *soledad* en el aula para tomar decisiones y los profesores sin experiencia permearon sus discursos acerca de los apoyos, con respuestas que incluyen tanto la delegación de funciones como los apoyos conforme a una responsabilidad compartida (Domínguez, García, Stipcich y Acosta, 2019).

En el cuarto módulo de estudio se propuso una actividad que intenta recuperar las voces de los docentes desde su propio lugar, en un ir y venir con las docentes de la Diplomatura. En ese sentido les solicitamos hurgar en sus memorias, para identificar y relatar en la medida de lo posible, aquello que quisieran resaltar. Cada profesor tuvo acceso a un link de drive donde les compartimos sus respuestas en el formulario de Google (del sitio antes mencionado) y les solicitamos alguna tarea especial. En general, las profesoras de la cátedra seleccionamos alguna particularidad de las respuestas pero apelamos a que puedan relatar lo que encuentren significativo de ser recuperado y ampliado. Se dejó abierta la experiencia, planteando la relevancia que cada uno, al leer sus respuestas, se centrara en algo que quisieran ahondar y profundizar. Se sugirió que podría resultar significativo que se remontaran a una clase en particular; a un encuentro con algún maestro integrador o con padres de familia; con compañeros de trabajo en la sala de profesores, etc.

El objetivo principal de la propuesta fue desocultar la expresión para conocer lo no dicho, lo sugerido, lo implícito. (Bardin, 1986). *“Las escuelas están saturadas de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos.”* (Suárez, Dávila y Ochoa De la Fuente, p. 3).

### **3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: CONFIGURACIONES QUE POSIBILITAN ESPACIOS DE COMPRENSIÓN**

Uno de los mayores desafíos del docente hoy en día es desarrollar sus prácticas docentes, y en particular sus prácticas de enseñanza, en aulas heterogéneas, dentro de un contexto social particular. Este desafío de impactar con las prácticas docentes en aulas

heterogéneas tiene que ver con la sensibilización y concientización de la Educación inclusiva y para todos.

Las prácticas de enseñanza se conciben como prácticas sociales insertas históricamente y, de acuerdo con Dumrauf y Cordero (2018), esto implica resaltar la posibilidad de transformación por los mismos sujetos que las realizan. En términos de Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011) las prácticas de enseñanza se enmarcan en las “prácticas docentes” que se desarrollan en contextos socio-históricos concretos, esto las hace casuísticas, singulares, relativas. Basabe y Cols (2007) expresan en consonancia que la práctica de enseñanza es una acción situada de un docente.

El desarrollo de la formación del futuro profesor o de los que ya están desarrollando su profesión no es ajeno a los cambios en la sociedad. Dussel y Southwell (2005) señalan que en respuestas sobre qué se espera de una “buena” escuela se revela la existencia “...de un colectivo docente y profesional que está pensando qué tipo de institución necesitamos hoy”. (pág. 9). En este sentido recuperamos que los docentes reconocen y quieren cambiar sus prácticas de enseñanza.

### **La estrategia del trabajo colaborativo como puente para la Educación inclusiva**

Los cambios en la sociedad y las relaciones con la escuela, nos llevan a considerar como un punto de partida la diversidad del aula y “...se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas. (Marco Curricular Referencial, 2019, p.11). Esto requiere de la construcción de apoyos, “...no son los alumnos quienes deben adecuarse a la escuela sino las escuelas las que deben producir tantas modificaciones como sean necesarias para asegurar que se le brinden a todo el alumnado las experiencias educativas...” (Cobeñas, Fernández, Galeazzi, Noziglia, Santucciono y Schnek, 2017, p. 39). Por lo tanto, se considera fundamental escuchar a los docentes que llevan adelante su tarea y a partir de la identificación de las dificultades, los logros y experiencias satisfactorias en el aula, reflexionar y repensar las estrategias de enseñanza; fundamentalmente diseñar y evaluar dispositivos pedagógicos que atiendan aulas heterogéneas.

Se considera que el trabajo colaborativo y las voces de los profesores representan el puente, un medio que permite ir y venir, para trabajar, analizar, repensar y evaluar las prácticas de enseñanza. En este sentido compartimos con Anijovich (2009):

[...] si la retroalimentación permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuirá a rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes más profundos y desempeños más eficaces. No obstante, no debemos olvidar que, para que esto sea posible es necesario instalar espacios dialógicos en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación cotidianas [...] (p. 145).

## **4. EL CAMINO RECORRIDO: DECISIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS**

Esta investigación es de carácter cualitativo y presenta un diseño que se enfoca en las experiencias de los sujetos, en nuestro caso los profesores y en los significados que

otorgan a sus prácticas. Se plantearon espacios para releer la práctica desde un pensamiento complejo y con otros, en plenos procesos de ir y volver sobre la experiencia, dialectizando con la teoría, y para ello se proponen diferentes formatos de narrativas recuperados en distintos momentos. En esas diferentes etapas o períodos, los docentes escriben y narran sus experiencias. Se tiene en cuenta lo que plantea Freema Elbaz (2002) recuperado de Anijovich, Cappelletti y Mora y Sabelli (2009), un momento descriptivo, uno narrativo y otro interrogativo. Es decir, instancias donde se realizan descripciones de experiencias, seguidas de otras donde se narran los conflictos, se usan recursos, y hasta se pueden incluir conceptualizaciones para llegar a la tercera, donde se cuestiona y toma conciencia de aquello que estaba oculto... o por lo menos se apunta a ello. Este ciclo produce nuevas conceptualizaciones y los docentes de la Diplomatura intervenimos en todas ellas. Primero, porque las actividades fueron diseñadas por nosotras, y segundo porque cada revisión, comentario, pregunta, sugerencia la hacemos con la intención de profundizar en esas experiencias, en sus significados, con el objetivo de hacerlos conscientes y lograr, tal vez, transformaciones.

Es decir, el objetivo es tomar distancia del hecho singular, de la experiencia vivida, para convertirla en objeto de reflexión y transformación. Mc Ewan y Egan (1998) expresan que el poder de las historias radica no sólo en la comprensión de ellas:

Pero además, si el propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de nuestras prácticas docentes sino de algún modo mejorarlas, entonces tiene sentido utilizar historias que pretendan explorar el ámbito de lo real y también el de lo posible. (pág. 29)

4.1 Los participantes. De este estudio forman parte 13 profesores de Física, Biología, Matemática y Química que cursaron la Diplomatura durante el año 2019<sup>3</sup>. Todos indicaron tener alguna experiencia en aulas heterogéneas.

4.2 Instrumentos y procedimientos de obtención de información y construcción de los datos. El material de registro por cada uno de los protagonistas resultan: el vídeo de presentación de cada uno; las respuestas y narraciones con relación a las consignas del formulario de Google; la actividad donde recuperan sus experiencias y profundizan sobre ellas; la revisión que realizamos a esta última actividad; la reelaboración de ellas y lo que seleccionaron para compartir en el foro. Todo ello nos permitió construir un dossier que posibilitó trabajar sobre tres dimensiones: I. El trabajo con otros; II. Las estrategias de enseñanza y III: Los significados para Educación inclusiva. Al interior, en una visión diacrónica, se construyeron categorías producto del análisis e interpretación de los escritos.

## **5. LAS VOCES DE LOS DOCENTES. EL ANÁLISIS DE SUS EXPERIENCIAS GUIADA POR LAS INTERVENCIONES**

Asumiendo que los profesores reflexionan sobre sus prácticas y sobre sus experiencias,

---

<sup>3</sup> Los profesores participantes se designan con letras mayúsculas que inician en A...hasta M para salvaguardar sus datos personales. Se cuenta con los consentimientos de ellos para realizar este análisis.

en procesos mediados por las intervenciones que se hacen desde la cátedra es que se construyeron categorías emergentes que representan las dimensiones de análisis. Para ello se realizó un análisis de contenido de las narraciones de los profesores y las respuestas a los comentarios que realizamos en los documentos que circulaban entre ellos y nosotras.

Por las limitaciones del espacio se presentan algunos ejemplos de las respuestas de los docentes que permitió la construcción de las categorías.

I. Trabajo con otros. En la lectura de los materiales se encuentra que los docentes *buscan ayuda* en los integrantes de los equipos de orientación de las instituciones EOE, en los colegas (otros profesores), y en los diferentes actores que suelen acompañar a algunos estudiantes como los Maestros Integradores (MI) o los Asistentes Personales No Docentes (APND). En menor medida aparece el vínculo con las familias. *“Al comenzar el reemplazo y teniendo en cuenta que iba a trabajar con esta alumna, hablé con la profesora de Matemática que lo había tenido en primer año y ella me aconsejó, desde su experiencia, cómo trabajar con Julieta, qué cosas tener en cuenta. (...) La madre de Julieta no era una mujer presente en su proceso de escolarización”.* (Profesor LL).

No se encuentra en las respuestas algún vínculo o relación de los docentes con el equipo directivo. Reviste en imprescindible la participación de todos los actores de una institución escolar, además de decisiones políticas que contemplen los mecanismos para que se puedan desarrollar las transformaciones necesarias tanto en las creencias y representaciones de los actores como su influencia en las prácticas. Espinosa Dávila y Valdebenito Zambran (2016) señalan:

Así configurar centros educativos comprometidos con la educación inclusiva, implica la re-organización y la generación de cambios sustantivos en la cultura del centro escolar, cambios que para ser exitosos no pueden imponerse, sino deben asumirse como procesos paulatinos que requieren la reformulación del centro escolar desde y hacia los individuos que lo conforman. (p. 198).

Por lo general, la estrategia empleada de los docentes es el *diálogo* con el resto de los actores. No se logra identificar si esos espacios de diálogo se producen en el contexto educativo ni las coordenadas temporales. Es decir, si se producen durante el desarrollo de las clases, en horarios especiales, etc.

En algunas respuestas, que no representan la mayoría, se menciona que la institución no colabora y tiene predefinida una actitud frente a los estudiantes: *“Anita era una alumna integrada sin proyecto de integración. El primer día que la vi sentada en clases no supe cómo trabajar con ella, nadie se acercó a decirme. Al terminar esa hora de clases yo pregunté a la preceptora y luego a la del equipo de orientación respecto de cómo debía hacer para darle clases a ella, solo obtuve una respuesta muy triste:...”* Ani no entiende casi nada, apenas lee, pero la familia está empeñada en que ella venga a una escuela normal, no sé a qué. Vos no te preocupes que ella solo viene un rato, hace que lee en una compu que trae y luego se va, vos no te preocupes que la calificamos nosotras”. (Profesor H).

II. Estrategias de enseñanza. En esta dimensión se resalta que el total de los profesores involucrados en el estudio explicitan las diferentes estrategias desarrolladas en las

clases. En relación con ellas se destaca que *ampliaron el abanico de posibilidades*. En vínculo con el apartado anterior ellas son producto del *diálogo* con las maestras integradoras, con otros colegas, por lecturas realizadas tanto en la Diplomatura como por iniciativa propia. Las orientaciones representan maneras de actuar brindando estrategias. *“En mi caso se daba por discapacidad motriz, por lo que las colaboraciones que recibía eran dirigidas a cómo darle algún texto de lectura (tamaño de letra, interlineado, imágenes), cómo hacerlo participar en clase (por lo general oralmente) y en las evaluaciones darle preguntas claras y precisas sin que se pierda el enfoque de lo se pedía”*. (Profesor I).

Algunas cuestiones que identificamos y que merecen atención son: *ampliar el concepto de evaluación* al incluir otras estrategias de evaluación y hacia el proceso que involucra; *desarrollar estrategias para todo el grupo y reconstruir la concepción de para qué se enseña Física*. En ese sentido: *“En cuanto a la evaluación consideré varios aspectos. No solo tuve en cuenta los logros de Paolo en la realización de los ejercicios, separar correctamente en términos, resolver cada uno de ellos y hacer el cálculo final. Ejercicios que realizó durante varias clases y que luego formalizamos en una prueba escrita, la cual resolvió utilizando su carpeta como guía. También evalué la relación con sus pares, su integración en el curso, respeto hacia sus compañeros y hacia mí y cumplimiento con las normas de convivencia”*. (Profesor LL). Con este ejemplo rescatamos lo que Hoffman (2010) denomina evaluación mediadora. Esta autora expresa que *“La mirada evaluativa es mediadora y multidimensional.”* (p. 77). El cambio en las estrategias que emplean los docentes se convierten en ciertas oportunidades en sustanciales para todo el grupo de estudiantes y esto implica asumir nuevos significados, o modificar los existentes en relación con la evaluación. *“Esta metodología (en referencia a las nuevas estrategias), no solo ayudó a superar los obstáculos a mi alumno con TDAH, sino que también a sus compañeros, un grupo tan heterogéneo que necesitaba el andamiaje que podían conseguir de sus pares, se encontraron debatiendo todas las actividades, tratando de describir para luego escribir, robando palabras de sus compañeros.”* (Profesor E). Otro profesor expresa lo que sigue: *“...que contenga como estrategias experiencias, videos, juegos, textos con temáticas que sean atrayentes para el alumnado, entre otras. A su vez pensé que no serían exclusivas del estudiante en cuestión sino para todo el curso por igual.”* (Profesor B).

Según Cobeñas et al. (2017):

... las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a aprender junto con sus compañeros sin discapacidad, y de entender que las diferencias nos enriquecen en tanto inherentes a lo humano, **estas herramientas se usarán en forma beneficiosa** y se intentará construir nuevas estrategias en función de identificar y eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de todo el alumnado, incluyendo a las personas con discapacidad. (p.39).

En comunión con lo anterior se destacan las palabras de un profesor donde evalúa al estudiante teniendo en cuenta sus potencialidades y las diferencias como oportunidades, aunque convive en él una visión de déficit, donde ciertas áreas serán necesarias revisar y mejorar. *“Evalué sus progresos en comparación con él mismo, con su nivel inicial, no con el nivel de los demás en sus áreas deficitarias. Ayúdele en los trabajos en las áreas que necesita mejorar”* (Profesor J).

El haber presentado diversas estrategias para el grupo escolar, pensando en un principio en la presencia de un estudiante con discapacidad, lleva al docente a reconstrucciones

acerca de la enseñanza de la Física. *“Entonces, comprendí que la Física no sólo son situaciones problemáticas basadas en ejercicios y modelos matemáticos, sino es también enseñar los fenómenos físicos que nos rodean y aplicarlos a situaciones cotidianas, que los alumnos no egresen pensando que la Física son sólo fórmulas sino que comprendan que ella se encuentra en todos.”* (Profesora A).

III. Educación inclusiva. Aquí focalizamos en tres aspectos que se presentan iterativamente en las narraciones de los docentes y que para mayor comprensión se identifican con otro formato de numeración. Ellos son: i. Nuevos significados para las funciones de algunos actores del sistema educativo (MI y APND<sup>4</sup>); ii. Ampliación parcial del concepto de estudiante con discapacidad; iii. Vínculos logrados con los estudiantes. En adelante describiremos las categorías emergentes mencionadas.

- i. Cuando nos referimos a los nuevos significados para los actores del sistema educativo se hace referencia a que algunos docentes comentan que las lecturas que realizaron en la Diplomatura les permitieron comprender las diferencias entre un maestro integrador y un asistente personal no docente. *“Aprendí cosas y modifiqué conceptos que entendía que sabía pero no eran así. Resulta ser que el acompañante de mi alumno es “acompañante externo” y no “terapéutico” y que su función es lograr una mejor integración de Laura y un mejor desarrollo académico.* (Profesor A).
- ii. Con la ampliación parcial del concepto de estudiante con discapacidad referimos aquellos casos en los que los docentes modifican, enriquecen o reestructuran los significados para estudiante con discapacidad, dado que explícitamente se refieren a ellos con énfasis en sus potencialidades y no recurriendo al déficit como algo que necesita y debe ser modificado. Por ejemplo: *“...nos solicitaron con carácter de urgencia un informe detallado en el cual debíamos explicar por qué y cómo el estudiante había aprobado los trimestres, siendo que en las materias específicas que son los “laboratorios” no se encontraba acreditado, argumentando que “todos los docentes debíamos estar de acuerdo en las notas”.*(Profesora A). La docente narra cómo y de qué manera logró establecer un vínculo con el estudiante, desarrollar la materia y evaluarlo, aunque con determinados criterios que no eran comunes a todos los otros espacios, y esto la llevó a una situación de conflicto donde se la interrogó y se le pidieron explicaciones.

Otro profesor expresa : *“Lo que luego entendí, es que tal vez si me decían que un alumno tenía esquizofrenia lo hubiese visto o tratado de otro modo, en cambio así nos centrábamos en las dificultades que tenían para comprender los temas y no en la enfermedad.* (Profesor D). En este caso el docente logra traspasar el diagnóstico de un estudiante y en sus palabras refiere las dificultades donde se centró, y las indicaciones que recibió para trabajar; menciona como estrategias aquellas que permiten potenciar sus posibilidades.

Por último, la profesora H *“... la mamá de Ani me explico que ella sabe leer, dibujar, que le encanta pintar, escuchar música, y sobre todo le gustaba venir a la escuela, me agradeció (con ojos llenos de lágrimas), ya que estaba cansada de que a Ani no le dieran importancia, de que fuera una molestia para la escuela, [...] Para la siguiente semana preparé un trabajo práctico, la llamé, se lo entregué y le dije que yo la iba a ayudar en todo momento que juntas íbamos a hacer el trabajo y le iba a poner nota, ella se asustó un poco, me dijo que no tenía notas, que ella estaba aprobada, le expliqué que era para que no se aburra en las clases, que todos tienen tarea*

<sup>4</sup> MI: Maestro Integrador. APND: Asistente Personal No Docente.

y ella también tiene que hacerla”. Esta docente reconoce las diferencias como oportunidades para trabajar los contenidos proponiendo otras estrategias.

Lo importante es poner la mirada en las potencialidades y no en el déficit particular de ningún alumno. Debemos reforzar los aprendizajes sobre la base de una mirada y actitud positiva, siempre sabiendo que se van a encontrar puntos de anclaje sobre los que se pueda trabajar aún más. (Cobeñas et al., p.54).

El Profesor I también, aunque explicita la discapacidad física, no se centra en ella sino que puede distinguir otras habilidades en el estudiante. *“Jaime tiene una discapacidad física, es una discapacidad de nacimiento que lamentablemente lo hace dependiente de tener que ser acompañado de terceros para la mayoría de las actividades cotidianas. Pero eso no le impide al ser un excelente estudiante, que lee, interpreta, razona y justifica las actividades que realiza.*

- iii. Vínculos logrados con los estudiantes. Con esta categoría referimos que los docentes que logran otras miradas del grupo escolar, donde los estudiantes con discapacidad son otros estudiantes más del grupo heterogéneo de su clase logran vincularse con el “ser” de los sujetos. *“Hoy cada vez que nos cruzamos nos abrazamos y parloteamos un rato”.* (Profesor I). Por otro lado, en el relato de la profesora H se vislumbra cómo trabajó sus primeras impresiones y lo que otros colegas le manifestaron sobre las dificultades de una estudiante hasta que logró conectarse con ella. Encontró respuestas del tipo: *“Ani no entiende casi nada, apenas lee, pero la familia está empeñada en que ella venga a una escuela normal, no sé a qué. Vos no te preocupes que ella solo viene un rato, hace que lee en una compu que trae....”* Sin embargo, la docente comenta que estudió, buscó materiales y gestionó las ayudas: *“Le presenté (a Ani) el trabajo, y lo fuimos de a poco completando, algunas cosas las resolvió ella, otras me contó que la ayudaron en casa, y obtuvo su merecido 10, al finalizar el trabajo”.*

En la tabla 1 que sigue se resume el análisis y la discusión realizada lo que permitió identificar para cada una de las dimensiones estudiadas las categorías emergentes señaladas en los párrafos anteriores.

**Tabla 1**

<b>Dimensiones</b>	<b>Categorías emergentes</b>
I. Trabajo con otros	Los docentes buscan ayuda en diferentes actores La estrategia es el diálogo
II. Estrategias de enseñanza	Ampliación del abanico de estrategias Ampliación del concepto de evaluación al incluir otras estrategias de evaluación Desarrollo de estrategias para todo el grupo Reconstrucción de la concepción de para qué se enseña Física
III. Educación inclusiva	Nuevos significados para las funciones de algunos actores del sistema educativo Ampliación parcial del concepto de estudiante con discapacidad Vínculos logrados con los estudiantes

## **6. REFLEXIONES Y COMENTARIOS FINALES**

En esta comunicación se dio a conocer cómo se problematizó la incorporación de

nociones de Educación inclusiva y estrategias de enseñanza a partir de un trabajo en ciclos de descripciones, narraciones y reelaboraciones en pos de hacer conscientes los significados asociados a ellos. Se procuró transitar un camino de reflexión en estas etapas en las que las profesoras de la Diplomatura instamos a los estudiantes (docentes) a hurgar en sus memorias para resignificar sus experiencias. La estrategia que se emplea en este recorrido se relaciona con el trabajo colaborativo entendiendo que la interacción con otros permite recuperar las voces de los profesores y en función de ello trabajar, analizar, repensar y evaluar las prácticas de enseñanza.

En las instituciones escolares están ausentes los espacios institucionalizados de encuentro y trabajo con otro en pos de repensar las prácticas de enseñanza en la diversidad. Las estrategias de enseñanza que los docentes utilizan en sus clases se ven ampliadas por otras que surgen del diálogo con colegas, con representantes de los equipos de orientación, con los maestros integradores, por las lecturas y materiales ofrecidos en la Diplomatura y también por la propia decisión de buscar alternativas. Aunque las estrategias son de lo más variadas, y en varias ocasiones son producto de las dificultades manifestadas en los estudiantes, no dejan de tenerse en cuenta opciones focalizando en diferentes construcciones de apoyos que terminan convirtiéndose en estrategias para todo el grupo. Los profesores terminan replanteándose en algunas ocasiones cuál es el sentido de enseñar Física, y en ese sentido, se asume que transforman sus propias concepciones de la enseñanza teniendo en cuenta a los estudiantes y al contexto involucrado. En relación con la noción de Educación inclusiva logran identificar y diferenciar los roles de algunos de los actores involucrados y colocar la mirada en las potencialidades, más allá de que estén presentes las dificultades. Asimismo crecen y se refuerzan los vínculos con los estudiantes al involucrarse con el derecho a aprender de todos en la diversidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2009). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich (Comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Basabe, L. y Cols, E. (2007) Cap. 6 La enseñanza. En: *El saber didáctico*. (125-162). Bs. As. : Paidós .

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.

Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santucciono G., y Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad. Un derecho de todos*. Argentina: Copidis.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Marco Curricular Referencial. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019. Libro digital, PDF

Dumrauf, A. y Cordero, S. (2018). *Tramas entre escuela y universidad. Formación docente, innovación e investigación colaborativa*. Ed UNLP, Bs.As.

Domínguez, M. A.; García, D. Stipcich, S. y Acosta, G. (2019). La formación continua de profesores de Ciencias Naturales, Matemática e Informática para la Educación Inclusiva. Una experiencia en el marco de la Diplomatura -DEFES- Congreso internacional de Educación. Educación pública, democracia, derechos y justicia social. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/folders/1QX03M4RdtQAIB-Zb5fA9yFFpAynnGmnO>

Dussel, I. y Southwell, M. (2005) ¿Qué es una buena escuela? Revista El monitor de la Educación, Nº 5, 5 ta época. Argentina, CABA: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Edelstein, G. y Coria A. (1996). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs As.: Paidós.

Hoffman, J. (2010) Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En *La evaluación significativa*, Rebeca Anijovich (Comp). (73-102). Bs. As: Paidós.

Suárez, D.; Dávila, P. y Ochoa De la Fuente, L. (s/f) narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes

Menezes Freitas, M. T. y Fiorentini, D. (2008). Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37

Mc Ewan, H. y Egan, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amarrortu.