



FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES  
CICLO DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA  
MODALIDAD A DISTANCIA

# Trabajo Final Integrador

**Intervenciones del Psicopedagogo institucional en las trayectorias de niños con Certificado Único de Discapacidad en los niveles inicial y primario de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

**Estudiante:** García Daglio, María Gabriela

**Legajo:** 33397.

**Director/es:** Mangini, Karina.

Trabajo Final Integrador para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía.

2025

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

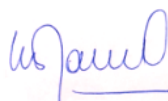
### **Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):**

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Febrero de 2025

Firma y aclaración del autor:



María Gabriela García

## Índice

Resumen .....	5
Introducción .....	6
Delimitación del objeto de estudio .....	6
Planteo del problema - justificación .....	7
Objetivos .....	9
Objetivo general .....	9
Objetivos específicos .....	9
Supuestos básicos de investigación .....	10
Fundamentación .....	10
Estado del Arte .....	12
Marco teórico .....	18
Método .....	38
Diseño .....	38
Participantes .....	38
Muestra .....	38
Criterios de inclusión y exclusión .....	38
Instrumentos .....	38
Procedimiento .....	39
Utilización del consentimiento informado .....	39
Resultados .....	40
Discusión .....	45
Conclusiones .....	51
Aportes y contribuciones de la investigación .....	54
Limitaciones de la investigación .....	56
Líneas de investigación futuras .....	57

Propuestas de intervención.....	58
Referencias .....	61
ANEXOS: .....	74
ANEXO I: Formulario de Consentimiento Informado .....	74
ANEXO II: Entrevista .....	75

**Intervenciones del Psicopedagogo Institucional en las Trayectorias de Niños con Certificado Único de Discapacidad en los Niveles Inicial y Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

**Resumen**

El objetivo de esta investigación fue analizar las intervenciones del psicopedagogo institucional en las trayectorias educativas de alumnos y alumnas con Certificado Único de Discapacidad (CUD) en escuelas de nivel inicial y primario de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Para ello se realizó un estudio empírico, cualitativo, no experimental, fenomenológico y transversal, con características etnográficas. La muestra, intencional y no probabilística, se integró de 18 mujeres, con edades entre 25 y 80 años: Dos supervisoras de gestión retiradas, tres docentes de nivel, y dos de materias especiales, tres madres de alumnos con CUD, cuatro Acompañantes Personales No Docentes (APND) y cuatro coordinadoras de dispositivo de inclusión. El marco de referencia para esta investigación es social, inclusivo y de derechos. Se administraron 16 entrevistas semi estructuradas, y dos entrevistas semiestructuradas de mayor profundidad, a las dos supervisoras retiradas.

Los resultados mostraron la importancia del psicopedagogo institucional escolar como coordinador de los dispositivos de inclusión en el trayecto escolar de cada alumno. Quedó en evidencia la adhesión unánime a los conceptos de inclusión: Los derechos de todos los alumnos, la mirada puesta en sus posibilidades y fortalezas, dejando de lado diagnósticos o rótulos. Finalmente, se visibilizaron obstáculos en la práctica, tales como la falta de capacitación, de recursos, de trabajo en equipo. Mostraron el camino particular de cada institución educativa hacia la inclusión como un proceso.

**Palabras clave:** Discapacidad - Inclusión- Nivel Inicial - Nivel Primario- Psicopedagogía institucional - Rol psicopedagógico

## **Introducción**

### **Delimitación del objeto de estudio**

Arribando al primer cuarto del segundo milenio, la educación experimenta cambios constantes e inéditos. Los mismos hacen referencia a un cambio de paradigma, de acuerdo con Corvaia et al (2016 p. 16): “Estamos frente a un cambio de paradigma; la escuela está más atenta a la realidad, se redescubre, acepta nuevos planteos educativos”. Tomando como eje la inclusión y la integración escolar, con fuerza se instala y afianza el concepto de diversidad al conversar de educación, y mucho más, si en ella se habla de trayectorias escolares con acompañamiento. El rol activo y protagonista del docente otorga relevancia sustancial al dispositivo delineado de cada alumno en sus aprendizajes, conjuntamente con lo colectivo que le brindará la llave a lo social, a pertenecer a un grupo, otorgando especial atención al enriquecimiento de la interacción entre diferentes, pero complementarios.

Actualmente el paradigma social y de derechos (Casal 2019) interpela al sistema educativo y compromete a sus actores a garantizar los saberes fundamentales para que los niños y niñas accedan al siguiente nivel con las competencias necesarias. En palabras de Donato (2019):

La educación inclusiva en la Ciudad de Buenos Aires enfrenta el desafío de desempeñar un rol democratizador potenciando experiencias previas y dando nuevas respuestas para generar las condiciones para el acceso y permanencia de todos los estudiantes (p. 9).

La presente investigación está centrada en el rol del psicopedagogo en la trayectoria escolar de niños y niñas con discapacidad en los niveles inicial y primario, en escuelas de CABA, Argentina. La educación para todos, la escuela inclusiva y diversa, el paradigma

social y de derechos de las personas serán el faro que alumbrará los conceptos nodales a lo largo del presente trabajo.

El objeto de estudio serán las intervenciones psicoeducativas que el psicopedagogo institucional lleva a cabo en los niveles inicial y primario en las instituciones educativas para delinear, acompañar y asegurar los aprendizajes de niños y niñas con discapacidad, que cuentan con acompañamiento escolar. Estas intervenciones están ancladas en el recorrido de un niño, sus posibilidades y barreras, para comenzar desde allí a proyectar nuevos aprendizajes, significativos, que generen un recorrido académico único y singular.

Se trata de una investigación cualitativa descriptiva, de corte fenomenológico. Se utilizaron instrumentos, como entrevistas semidirigidas y en profundidad, revisión y análisis de textos (leyes, resoluciones, disposiciones y circulares técnicas en vigencia) y de los conceptos centrales de discapacidad, inclusión e integración escolar, diversidad, en los niveles inicial y primario, entre otros.

### **Planteo del problema - justificación**

El reconocimiento creciente de la diversidad de las personas que componen la sociedad alienta e impulsa la identificación y caracterización de las personas con discapacidad como una condición actual de numerosos habitantes. Según el Instituto de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires (2019), con datos recabados en el módulo de discapacidad de la encuesta permanente de hogares del año 2018, en la ciudad hay 226.437 personas mayores de seis años con discapacidad, lo que representa el 8% de la población. De ese total, el 5%, tiene menos de 14 años, es decir, hay 11549 niños entre 6 y 14 años con discapacidad que estarían en condiciones de concurrir a la escuela primaria. De esos 11.549 niños, el 70% cursa en la modalidad común, y el 30% en la modalidad especial. Por lo

que, 8.085 niños con discapacidad entre 6 y 14 años concurren a la escuela primaria común en la Ciudad de Buenos Aires.

Es importante destacar que no se hallaron estadísticas acerca de niños menores de 6 años con discapacidad, ya que se considera una instancia de detección, de evaluación, donde no hay diagnósticos firmes. Por lo que no hay cifras acerca del nivel inicial.

Dado que la inclusión de niños con trayectorias diversas y dispositivo de acompañamiento en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires es un hecho, la presente investigación se centrará en analizar el papel del psicopedagogo institucional escolar frente a esta realidad.

Los profesionales del equipo de orientación escolar como psicopedagogos, psicólogos y también los directivos le otorgarán o no contundencia al dispositivo de acompañamiento, tejiendo una red de contención y conexión para el desarrollo asertivo de la individualidad del alumno con barreras, además de considerar el florecer de aprendizajes significativos que orienten su desarrollo autónomo.

Esta investigación tiene como eje nodal el análisis de las intervenciones del psicopedagogo o psicopedagoga institucional en el ámbito escolar, particularmente en los dispositivos de inclusión de niños con proyecto de inclusión y CUD en los niveles inicial y primario en escuelas de CABA, desde un paradigma inclusivo, social y de derechos. Y el trabajo en equipo de todos los actores que forman parte del dispositivo: El niño, la familia, los docentes, los acompañantes, los terapeutas externos, equipo de orientación escolar.

## **Objetivos**

### **Objetivo general:**

- Analizar las intervenciones psicoeducativas del psicopedagogo institucional de nivel inicial y primario en relación con los alumnos y alumnas que poseen CUD.

### **Objetivos específicos:**

- Especificar el rol del psicopedagogo institucional dentro de los procesos de inclusión escolar.
- Recabar información sobre las concepciones acerca de la inclusión que sustentan la práctica diaria de los docentes y facilitadores.
- Examinar los dispositivos de inclusión actuales que se llevan a cabo en escuelas de nivel inicial y primario de CABA y los recursos que sean facilitadores en este contexto.
- Identificar la relación entre el docente de nivel y la figura del facilitador como pareja pedagógica dentro de los procesos de inclusión.
- Determinar la calidad comunicacional entre el psicopedagogo/a institucional y los directivos y docentes.
- Determinar la calidad comunicacional entre el psicopedagogo/a institucional y los profesionales externos y la familia.

## **Supuesto básico de Investigación**

El Supuesto básico de la presente investigación sostiene que el psicopedagogo/a institucional cumple un rol fundamental en el día a día de la diversidad dentro de la escuela, como coordinador de un trabajo en equipo intra e interescolar: Intra escolar, entre directivos, docentes, facilitadores y alumnos. Interescolar, entre la escuela, la familia, profesionales externos y sociedad. Tiene el conocimiento y las herramientas para contener, delimitar, capacitar y potenciar los demás roles, construyendo el engranaje necesario para acompañar las trayectorias escolares de cada niño con CUD.

### **Fundamentación.**

La psicopedagogía institucional es una de las grandes ramas de la disciplina, y dentro de ella, uno de los principales ámbitos es el educacional, donde el profesional se desempeña en el campo escolar (Perazzo, 2023).

En la Argentina, las leyes 24.901 (Ley de Discapacidad, 1997) y 26.206 (Ley de Educación Nacional, LEN, 2006), generan cambios en el sistema educativo, junto con un cambio de mirada social, hacia los derechos de la discapacidad, la inclusión y la integración escolar. Esto genera una movilización de las estructuras y bases mismas en el sistema escolar. Lo que junto con la demanda de familias de niños con discapacidad, obliga a reaprender las estrategias y las prácticas educativas.

Esta investigación hace foco en la instrumentación de estos conceptos en la práctica diaria, en escuelas de nivel inicial y primario de gestión privada de CABA, Argentina.

El paradigma social y de derechos, las leyes de inclusión social y educativa y la alta demanda por parte de familias que forman parte de la comunidad escolar actual, hacen necesaria y relevante esta investigación, para analizar, describir y redefinir el rol del psicopedagogo institucional dentro de la escuela, como coequiper pedagógico del director y coordinador y de los dispositivos de acompañamiento para las trayectorias de aprendizaje de niños con CUD o con dificultades de aprendizaje dentro de la escuela.

## Estado del arte

Efectuada una intensa búsqueda de investigaciones relacionadas con el presente trabajo, se seleccionaron las que fueron consideradas de mayor relevancia por su afinidad con el paradigma social y de derechos, con una mirada desde de la inclusión y de la complejidad.

La primera investigación es “La regulación de la ira desde la educación emocional.” de Casanova García (España, 2019). Es una investigación de tipo teórica, con un apartado de intervención - acción psicopedagógica, a través de un proyecto de actividades. El objetivo es presentar la importancia de la educación emocional para la regulación de la ira en los niños/as en el contexto escolar. El método es descriptivo teórico y las conclusiones ofrecen propuestas para trabajar en la familia, la escuela y el ámbito clínico las emociones de los niños con el fin de lograr su desarrollo integral.

En una revista de educación de Costa Rica, Aguinaga-Doig et al. (2018) publican la investigación cualitativa realizada en una escuela de Perú: "Modelo contextualizado de inclusión educativa", que analiza los referentes teóricos y metodológicos de la educación inclusiva y su incidencia en alumnos del nivel inicial. Su objetivo general ha sido analizar la educación inclusiva en el nivel inicial. Se seleccionó una institución y se utilizó una muestra intencionada conformada por la directora, 10 docentes, nueve auxiliares de educación, ocho madres de familia y 90 estudiantes. Se usaron técnicas de entrevistas semi estructuradas, videos, cuestionarios, guías de observación, fotografías, videgrabaciones y material escrito según el tipo de instrumento. Los resultados muestran un sistema inclusivo débil, dado que prescinde de claridad en la concreción. En las admisiones de ingreso no se cuenta con el personal capacitado para realizar las evaluaciones psicopedagógicas. En el desempeño docente se plantea como un desafío de capacitación y de profesionalismo en las aulas donde

hay alumnos con habilidades diferentes ya que el desconocimiento de estrategias y herramientas, conjuntamente con la baja calidad de enseñanza trae aparejadas consecuencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La investigación finaliza con una propuesta de intervención y actividades para la orientación docente y la formación del alumnado dentro de un entorno positivo. Se propone un modelo educativo que integra, desde la gestión y el liderazgo compartido, un sistema de estímulos conducidos por especialistas en permanente aprendizaje, que se concreta en acciones inclusivas orientadas al trabajo cooperativo y desarrollo temprano de las técnicas de intervención a favor del alumnado. Finalmente, se propicia el fortalecimiento de las habilidades diferentes al reorganizarse las aulas con mayor espacio que facilita la realización de las actividades pedagógicas más creativas y estimulantes.

La tercera investigación es denominada “Inclusión educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista” es efectuada en Uruguay, por Duglio (2019). Es un estudio cualitativo, que utiliza como método la observación de una situación particular. El objetivo es describir los diferentes aspectos que comprenden el proceso en la actualidad y concluye que es posible un proceso de inclusión de niños con TEA en escuelas comunes si se tiene en cuenta la situación desde la complejidad que requiere y con la exigencia de flexibilidad, apertura al cambio y paciencia por parte de todos los actores involucrados.

La cuarta investigación : “Inclusión educativa en estudiantes que presentan trastorno del espectro autista de grado I” llevada a cabo por Arroyo y Murillo (2021) en Perú, es de tipo cualitativa y tiene como objetivo describir el proceso de inclusión educativa de estudiantes que presentan trastorno del espectro autista en grado I. Utilizó métodos de revisión histórica de los conceptos de inclusión, discapacidad y autismo. Llegó hasta la actualidad, donde describe un proceso de inclusión de un niño con TEA grado I en una

escuela, en la cotidianeidad escolar, mediante adaptaciones y precisiones que responden a las necesidades educativas individuales del estudiante.

Con respecto al nivel inicial, la quinta investigación ecuatoriana: “Diseño Universal de Aprendizaje y Desarrollo de Destrezas con Criterios de Desempeño en los Niños con Necesidades Educativas Especiales de Educación Inicial”, de Vargas Castro et al (2022), tomó como base un dato arrojado por una lista de cotejo: Un 70% de los docentes no incluye adaptaciones curriculares adecuadas para niños con discapacidad en el nivel inicial. A partir de allí planteó el objetivo de analizar la influencia del diseño universal de aprendizaje en el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño de los niños con necesidades educativas especiales de educación inicial de una escuela específica de Ecuador, durante el año lectivo 2021 – 2022. Efectuó un estudio mixto, realizando observaciones y encuestas, y analizando datos volcados en planillas. Utilizó los métodos de observación de cursos, encuestas a docentes y revisión de planificaciones micro curriculares de los docentes del subnivel de básica inicial del periodo lectivo 2018 – 2019 de la misma escuela. Los resultados obtenidos son los siguientes: El 22% de los estudiantes posee discapacidad intelectual, física motriz, auditiva, visual o mental, el 22% discalculia, el 14% Trastornos generales del desarrollo, el 14% Trastornos por déficit de atención o hiperactividad, el 7% Trastornos de comportamiento, resultados que permiten evidenciar que en el grupo existen estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas y no asociadas a una discapacidad. El 71% de los docentes encuestados no realiza adaptaciones curriculares en sus planes de clase y solo el 29% lo realiza, dejando evidencia de la problemática planteada, porque a pesar de que tienen alumnos con NEE no realizan las adaptaciones correspondientes.

La sexta investigación titulada: “La Inclusión de Proyectos de Innovación Educativa con base tecnologías, informática y computación (TIC) en los centros de Educación Primaria de España, y su Impacto en el Rendimiento Académico del Alumnado” de Soto-Varela et al.

(2023), es un estudio de tipo cuantitativo, que tiene como objetivo verificar la influencia que puede tener la incorporación de proyectos de innovación al plan pedagógico del centro, y el gasto por alumno, en el porcentaje de alumnos que promocionan o repiten, en la etapa de Educación Primaria, según datos del Ministerio de Educación de España. El método utilizado es el análisis de datos que aportan las diferentes Comunidades Autónomas españolas al Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Estadística en el año 2017. Los resultados obtenidos indican que el empleo de las TIC en el aula empeora el rendimiento académico, en tanto que aumenta el número de alumnos repetidores y, en consecuencia, disminuye el número de alumnos que promocionan.

La séptima investigación aborda la: “Articulación y continuidad educativa entre nivel inicial y nivel primario en la Ciudad de Azul, provincia de Buenos Aires”, desarrollada por Granda (2020). La misma es una pesquisa de tipo cualitativa, que busca analizar el proceso de articulación y continuidad educativa entre un Jardín y una Escuela Primaria de la Ciudad de Azul. Como instrumento de evaluación se emplearon entrevistas a ocho profesionales intervinientes en los procesos de articulación: Directora de nivel inicial, directora de nivel primario, dos docentes de tercera sección del Jardín, una docente de primer grado, y tres miembros del Equipo de Orientación Escolar: Orientadora Social, Orientadora de los Aprendizajes, y Orientadora Educacional. Los resultados evidencian que, si bien la articulación intenta garantizar la continuidad en las trayectorias escolares de los niños, en su implementación surgen dificultades de comunicación entre las instituciones y desconocimiento sobre el otro nivel. El rol del psicopedagogo se relaciona con actuar de nexo entre las dos escuelas, asesorar a docentes y directivos en el diseño y la implementación de propuestas, y acompañar a los niños y niñas durante la transición al nivel educativo siguiente.

La octava investigación, denominada. “Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria común de gestión estatal de CABA”

realizada por Falco en el año 2020, es un estudio cualitativo que tiene como objetivo analizar la mirada docente frente a los dispositivos de inclusión de niños y niñas con discapacidad y la relación entre los docentes y los demás participantes del dispositivo de inclusión:

Acompañantes personales no docentes, los maestros de apoyo a la inclusión, el equipo de orientación escolar, los profesionales externos y la familia. En esta indagación, se realizaron entrevistas a ocho docentes de una escuela primaria común de gestión estatal de CABA. Los resultados obtenidos indican que los docentes poseen una perspectiva de inclusión, desde la singularidad del alumno. La valoración de los docentes sobre los APND, acompañantes y facilitadores fue positiva. Los docentes también destacaron el rol del psicopedagogo institucional, subrayaron la importancia del acompañamiento y el trabajo en equipo para ejercer su rol. Por otro lado, valoraron positivamente la presencia de otros profesionales del equipo de orientación escolar y la participación de las familias. La conclusión de la investigación resalta la importancia, para favorecer una verdadera inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas de enseñanza común, de capacitación y de recursos (materiales didácticos, tecnológicos, edilicios y humanos).

La novena investigación titulada: “Posicionamiento de los docente frente a la presencia de acompañantes externos en el aula en el nivel primario” llevada a adelante por Palombo en 2023, describe la posición de los docentes frente a los acompañantes profesionales de apoyo a la inclusión, APND, maestros integradores, docentes facilitadores. Se trata de una investigación cualitativa que realizó entrevistas a 12 docentes de la provincia de Buenos Aires, que poseen dentro de sus aulas personas acompañantes, como parte de los dispositivos de inclusión de alumnos con discapacidad. Los resultados evidencian desconocimiento por parte de los docentes de las normativas sobre inclusión, falta de formación sobre discapacidad durante la etapa de formación docente, formación continua insuficiente para implementar proyectos de inclusión adecuados, necesidad de la presencia en

el aula de los profesionales de apoyo a la inclusión y sobre todo, la importancia de establecer con los acompañantes un buen vínculo para trabajar de forma conjunta y favorecer a las trayectorias educativas. No menciona al psicopedagogo/a institucional como coordinador del equipo de trabajo en los dispositivos de inclusión y en las trayectorias diversas, no habiendo en sus entrevistas una pregunta que lo mencione, lo que hubiera sido relevante para la presente investigación.

La décima investigación: “Los docentes y la implementación de adaptaciones metodológicas en el acompañamiento de las trayectorias escolares de alumnos con dislexia en el nivel primario de la localidad de Tandil” efectuada en el año 2021 por Fabre, indaga acerca de la formación de los docentes de nivel primario, acerca de la dislexia, la implementación de adaptaciones metodológicas, las estrategias que utilizan y las adecuaciones pertinentes para abordar los contenidos en el aula. Los resultados obtenidos muestran que los docentes poseen escasos conocimientos y herramientas para abordar la dislexia en el aula, siendo la falta de contenidos en la formación docente la principal causa de ello. Por otro lado también es importante fomentar el trabajo en equipo con profesionales y familias. A nivel social se debe dar un mayor reconocimiento de la labor docente que motive su constante búsqueda y capacitación.

## **Marco teórico**

Esta investigación tiene como eje nodal el análisis de las intervenciones del psicopedagogo o psicopedagoga institucional en el ámbito escolar, particularmente en los dispositivos de inclusión de niños con proyecto de inclusión y CUD en los niveles inicial y primario en escuelas de CABA. A su vez, se aborda el trabajo en equipo de todos los actores que forman parte del dispositivo: El niño, la familia, los docentes, terapeutas externos, acompañantes, equipo de orientación escolar.

Durante el andar de este trabajo y teniendo en cuenta las variables que delinearán el mismo, se expondrán los conceptos centrales que lo enmarcan, en palabras de autores especialistas en educación e inclusión.

Para definir los conceptos centrales se tendrán en cuenta tanto autores como composiciones actuales basados en el paradigma de la complejidad y en el paradigma social de derechos. Ese es el modelo actual de escuela que proponen las leyes, y por tanto modelo de escuela que integra, escuela que aloja, la escuela inclusiva.

Se definen a continuación constructos como educación, educación inclusiva, rol del psicopedagogo institucional escolar, discapacidad, dispositivo de acompañamiento.

## **Educación**

Tomando como referencia a Freire (1965): “La educación es un acto de amor, de coraje, de práctica de la libertad, dirigida hacia la realidad” (p. 9). Para Montessori (1986, p. 13), no es el maestro el que enseña sino que crea un ambiente artificial con la intención de que el alumno descubra y aprenda a través de la interacción espontánea. Siguiendo a la autora, la función docente es armar el ambiente, disponer los elementos culturales para

generar el aprendizaje. El ambiente preparado especialmente debe incluir las adecuaciones pertinentes para todos los alumnos, especialmente para los que tienen barreras asociadas y no asociadas a una discapacidad, dispositivos de acompañamiento o alguna dificultad específica, como la dislexia, disartria, discalculia, etc. En la misma línea de Montessori se encuentra el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1993), como parte de la noción de “apoyo”. Desde la mirada de este autor, son los educadores, profesionales, las instituciones educativas, las que deben organizar las condiciones necesarias para que el aprendizaje suceda con las herramientas o mediadores que lo posibiliten.

Santos Guerra (2006) sostiene que la escuela es el ámbito donde se debe aprender respeto y socialización, junto con ser uno mismo con la singularidad de cada uno (p. 9). Expresa que la escuela es el lugar donde los alumnos aprenden a ser ellos mismos y a respetarse.

### **Educación Inclusiva**

En Argentina, el concepto de inclusión se introdujo en el año 1997 con la Ley de Discapacidad N° 24.901. En el año 2006 es sancionada la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) que establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. Así mismo, menciona que todas las personas que tienen capacidades diferentes, deben tener acceso a los distintos niveles educativos: Inicial, primario y secundario. Describe las obligaciones del Estado de proteger y brindar las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan acceder y permanecer dentro de las instituciones públicas y privadas. En el artículo 42 menciona la educación especial, como espacio de atención educativa a todas las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común y habilita la integración de los alumnos

con distintas capacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. En el artículo 43 la ley asegura los recursos para la detección temprana de las necesidades educativas según su problemática con el objetivo de una rápida atención e inclusión desde el nivel. El artículo 44 garantiza la trayectoria educativa integral, con personal especializado que trabaje con el equipo de docentes de escuela común. Introduce el rol de APND. El artículo 45 menciona las adecuaciones de trayectorias escolares, de evaluaciones y de certificaciones.

La resolución 311/16 promulgada en el año 2016 por el Consejo Federal de Educación, y modificada en el año 2022 por el Ministerio de Educación Nacional, busca propiciar las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación, y titulación de los y las estudiantes con discapacidad. Establece que, en el supuesto que las escuelas necesiten apoyos para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los niños con discapacidad, contarán con la posibilidad de recibirlos. Entre estos apoyos, por parte de la modalidad especial y del nivel, se incluyen propuestas específicas de enseñanza y evaluación y acompañantes profesionales capacitados para implementarlas. Estos dispositivos de acompañamiento deben estar coordinados por el Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) que figura en la planta funcional de las escuelas de gestión privada de CABA como parte del Equipo de Orientación Escolar. El rol de DAI es ejercido por el psicopedagogo institucional.

Estas leyes, normas y circulares técnicas intentan dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y alojarlos. Desaparecen la escuela de nivelación y la de recuperación del sistema educativo argentino y todas las escuelas deben ser inclusivas y estar dispuestas a atender las distintas necesidades de los diferentes alumnos. Desde el Diseño Curricular y las nuevas reglamentaciones nacionales en consonancia con los marcos normativos vigentes, el énfasis está puesto en la importancia de pensar la diferencia como

posibilidad y el concepto de configuraciones de apoyo en alusión al conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad o restricciones para aprender y participar, que suponen adecuaciones, redes, articulaciones, apoyos o capacitación (Ministerio de Educación de la Nación, 2009).

El reconocimiento creciente de la diversidad de las personas que componen la sociedad alienta e impulsa la identificación y caracterización de las personas con discapacidad como una condición actual de numerosos habitantes. Según el Instituto de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires, con datos recabados en el módulo de discapacidad de la encuesta permanente de hogares del año 2019, hay 8.085 niños con discapacidad entre 6 y 14 años concurren a la escuela primaria común en la Ciudad de Buenos Aires.

Bianchi (2016) define la integración de la siguiente manera:

Integrar es reconocer a todos un derecho constitucional, un principio civilizado de convivencia humana; es recordar permanentemente que cada uno es alguien para el otro, que todos nos necesitamos, que ninguno es más que otro, sino iguales en nuestra necesidad de auxiliarnos en la tarea de ser realmente hombres; es respetar al otro en su individualidad para poder sentirnos una comunidad (p.19). El concepto de inclusión alude a la escuela que está preparada, o que se está preparando, para incluir a todos desde un posicionamiento de aceptación a las particularidades de cada uno. (p.23 ). Integrar significa , primordialmente, cambiar de mentalidad, (p.12).

Rebeca Anijovich fue entrevistada por Zunini (2024) junto con otras dos autoras, con motivo de la presentación de su libro “Abrazar la diversidad en el aula. De la reflexión a la acción”. Es una de las referentes más importantes de la educación en la Argentina, directora del Profesorado Universitario de San Andrés y asesora pedagógica en escuelas de otros países. Durante la entrevista Anijovich expone la paradoja entre lo homogéneo y lo diverso,

lo que debe ser común, compartido (como cultura, lenguaje, historia) y lo que es diferente o diverso en cada uno. Cancio subraya la necesidad de aggiornar la formación docente, para que haya una correlación entre lo que se le brinda en esa instancia y lo que se le pide en el ejercicio de su rol. Anijovich expresa un cambio en la lógica de la planificación del aula, poniendo en el centro al alumno y en función de eso el desarrollo de las estrategias didácticas, para lo cual es necesaria la flexibilidad en la planificación. Expresa que todos los cambios en educación (individual y grupal) deben ser evaluados en la práctica (Zunini, 2024).

Ricci (2020) cita a Anijovich, que sostiene que es necesario un nuevo contrato entre la escuela y la sociedad (como integrante del Estado) ya que la finalidad de la escuela cambió con respecto a la escuela tradicional. Propone volver a pensar maneras de intervenir desde las modalidades, estilos, matrices de aprendizajes diversas, en clases situadas y heterogéneas, contrapuestas a las clases homogéneas y descontextualizadas. (Ricci, 2020. p. 4, como se citó en Anijovich, 2014). Lo establecido se pone en discusión. Se generan tensiones entre la homogeneidad y la diversidad. Las escuelas están cambiando su mirada de la mano de los conceptos de las aulas heterogéneas y la inclusión educativa. El objetivo es nítido, no es un camino lineal, éste es sinuoso, con mesetas y colinas pedregosas, con la necesidad imperiosa de crear espacios de encuentros compartidos, de saberes y miradas, donde el “todos” y el “nosotros” estén incorporados. La diversidad como valor, un valor a cultivar, de acuerdo con Santos Guerra (2009): “El conocimiento y el respeto convierten la diversidad en riqueza” (p. 3). El autor (2006) defiende y promueve la escuela inclusiva, en todos los casos. Expresa que urge aprender a convivir, aprender en la convivencia:

Aprender a convivir (...). De lo que se trata en la educación es de conseguir que cada persona se convierta en un ciudadano capaz de respetarse a sí mismo y de respetar a los otros viviendo en paz. Una paz asentada en la justicia y no en la mera ausencia de conflictos (p. 63 o p. I).

Para Booth y Ainscow (2015) la educación inclusiva es la que posee como rasgo destacado el sentido de comunidad, los valores de respeto, participación y aceptación de las diferencias para albergar a todos. Pensar en una escuela para todos en un espacio común y de intercambio social otorgando respuestas a las individualidades sin trazar fronteras que los dividan, donde todos se sientan parte y la perspectiva escolar se modifique y trabaje en el reconocimiento de pertenencia de cada niño (p. 6).

Furman (2022) define la enseñanza para la diversidad en el enfoque de la educación inclusiva, que considera a todos los sujetos con posibilidades y características propias, capaces de aprender. Así, la diversidad es entendida como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje.

Fontán (2024) toma del autor Marcelo Rocha, el término “convivencia”, en lugar del término “inclusión”.

Ortiz Gonzalez (2023) define la educación inclusiva como “el fortalecimiento de la capacidad del Sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p. 15). Lo considera una estrategia clave para alcanzar la “Educación Para Todos” (EPT), concepto incluido en el documento de la UNESCO, en el año 2009: “Como principio general debería orientar todas las políticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (p. 9).

Según Aizencang (2015), toda la institución debe ser inclusiva, garantizando que el aprendizaje se produzca, de manera “situada” lo que implica comprender las situaciones educativas, el diseño y desarrollo de intervenciones psicoeducativas que brinden la posibilidad de la participación y el aprendizaje a todos los sujetos. Esto se expresa en clara oposición con las intervenciones tradicionales, del modelo médico o del déficit, donde la mirada está centrada en lo que el sujeto no puede, o no logra, contribuyendo a una mirada patologizante que conlleva a trayectorias escolares de fracaso. La autora expresa acerca de la

escuela inclusiva, que se debe intervenir atendiendo cada situación, generando condiciones que faciliten la apropiación del aprendizaje.

Esta mirada situacional genera preguntas sobre qué es una situación y por qué el aprendizaje como la enseñanza forman parte de actividades situadas. Es pensar según la situación y para ella.

La licenciada en educación y supervisora de gestión retirada, Elsa Bianchi (2016) fue una de las precursoras en la elaboración de un proyecto de inclusión de alumnos con síndrome de Down en una escuela común, en la que ella era directora, durante comienzos de la década del 90. Relaciona el concepto de escuela inclusiva con el Proyecto Educativo Institucional, con la convicción del equipo directivo, con capacitación del personal docente en la línea inclusiva, con un cambio institucional, con eliminación de barreras edilicias, con familias abiertas y con trabajo interdisciplinario. La especialista enumera tres etapas históricas que corresponden a los diferentes paradigmas pero que conviven actualmente, entre la integración y la inclusión. La primera etapa, asociada con el paradigma clásico, corresponde a la inclusión de los excluidos, las minorías (pueblos originarios o nómades, mujeres -en algunas culturas-, discapacitados, etc) en aulas o escuelas especiales y con programas diferentes. La segunda etapa (asociada al paradigma médico, modelo del déficit, de la homogeneización) corresponde a la adaptación del alumno al sistema educativo vigente sin que éste considere las circunstancias del alumno. Es el niño el que debe adaptarse al sistema. La tercera etapa, asociada al paradigma social, que tiene en cuenta la singularidad, contempla la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades del alumnado (Bianchi, 2016( p.21) . La autora plantea que la inclusión educativa se trata de acoger a todos los alumnos, haciendo lo necesario para garantizar el derecho de pertenencia a un grupo de cada alumno, con gran criterio, sostiene que generar proyectos de integración escolar significa, transformar el contexto, posibilitando actitudes docentes, creativas, dando lugar a

movimientos renovadores intrainstitucionales, modificar concepciones evaluativas, hallar las estrategias reconociendo y valorando al otro en sus diferencias y sus semejanzas (Bianchi, 2016, p. 36). El rol del psicopedagogo institucional debe poseer en su accionar esto como prioridad para iniciar ese cambio de mentalidad en su escuela, esos cambios que benefician a todos. La autora define la inclusión como un fenómeno social, multicausal y multifactorial que excede lo escolar, defiende la educación como transmisora de valores, entre ellos, el reconocimiento de la diferencia y el respeto por el otro. Invita a superar la falsa dicotomía entre inclusión e integración y entre la escuela común y la escuela especial, ambas como ramas complementarias de un único sistema educativo inclusivo, que hacen posible la escolaridad para todos. Ambas, deben caminar juntas y juntas hacer escuela, donde compartan saberes y miradas que ayuden al desafío de cada alumno, sin demarcar territorios sintiéndose en campos distintos pero complementarios para posibilitar una escolaridad para todos y todas. Ambas deben integrarse e incluirse en un proyecto educativo donde el desafío será derribar barreras y algunas dificultades. El docente facilitador trabaja en pareja pedagógica con el docente, escuela especial y común trabajan juntas en este proyecto de integración. Evitar la fractura de este espacio de convivencia es primar la verdadera integración.

El paradigma actual de educación inclusiva promueve el derecho a la escolarización y a la plena participación de los niños, niñas y adolescentes en cada uno de los niveles y modalidades que componen el sistema educativo.

La escuela es la responsable de acreditar los saberes de cada alumno que asiste a ella, tenga o no CUD. En el caso de los alumnos y alumnas con CUD, la escuela debe garantizar el aprendizaje a través de un Proyecto pedagógico individual (PPI) de acuerdo con la resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación (Anexo I, artículo 17, p. 6). Debe contar además con un acompañamiento pertinente, a cargo de un profesional idóneo.

Cobeñas (2021) afirma que la presencia de alumnos con discapacidad en una escuela no necesariamente es indicador de inclusión, ni la presencia de otros adultos en el aula determina que sea inclusiva (p. 355).

Cuando se trabaja en inclusión e integración educativa dentro de una institución hay muchas puntas que se van abriendo. Pero siempre el centro es el alumno en su singularidad. Es una persona que tiene derecho a la educación, derecho a acceder a los conocimientos básicos que lo ayudarán a conformarse en un ser humano autónomo, responsable y libre, otorgándole las herramientas para su desarrollo personal. Para ello, debe pertenecer a una escuela que lo reciba, le dé la bienvenida, lo reconozca como sujeto y lo ayude a sortear las barreras para lograr aprendizajes significativos, garantizando para él un dispositivo acorde a sus necesidades. El rol del psicopedagogo institucional es esencial para que, en conjunción con lo descrito anteriormente, de manera colaborativa, se configure ese dispositivo. El desafío será trabajar la pertenencia y el reconocimiento dentro de las aulas y dentro de la institución. Adecuar los recursos y las estrategias para el desarrollo de los aprendizajes básicos de los alumnos con CUD, y de todos los alumnos.

### **Rol del Psicopedagogo institucional escolar**

El documento emitido por el Ministerio de Educación de la Nación (2014): “Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención,” cuyas autoras son Greco, Alegre y Levaggi, fue publicado en 2014. El documento define el rol del psicopedagogo institucional escolar en la realidad actual. Expresa que la escuela enfrenta un tiempo de cambio que necesita aunar esfuerzos en pos de garantizar el derecho a la educación para todos y hacerlo realidad. El equipo de Orientación

Escolar, y el psicopedagogo institucional como parte de él, participa en un trabajo colectivo que incluye acciones para:

- Diseñar estrategias dirigidas al aprendizaje y el bienestar de los alumnos.
- Asesorar a docentes y directivos,
- Establecer puentes entre las familias y las escuelas,
- Mirar y orientar acerca de los alumnos y sus barreras,
- Intermediar entre adultos de la escuela,
- Generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible,
- Abrir espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos,
- Favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.),
- Establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

Fernandez Fariña (2022) expresa que los psicopedagogos cumplen un rol clave en las instituciones educativas, en la educación inclusiva, y en cuestiones relacionadas con el fracaso y la deserción escolar. Define como parte del rol del psicopedagogo institucional escolar las siguientes tareas:

- Acompañar las trayectorias escolares diversas y promover aprendizajes constructivos en alumnos/as, docentes, actores de la escuela y la comunidad con intervenciones individuales y grupales.

- Integrar equipos de trabajo y participar en acciones y estrategias en los proyectos de la escuela y la comunidad.

- Comprender el aprendizaje como fenómeno global, complejo y dinámico, fruto de esfuerzos cooperativos.

- Fomentar, valorar y capitalizar los aportes y construcciones colectivas de los alumnos/as, docentes de todos los niveles y modalidades del sistema, familiares y actores de la comunidad educativa, que favorecen un ir haciendo con el otro y no por el otro o para el otro.

- Realizar aportes, desde su mirar y saber, en las configuraciones de apoyo en educación inclusiva y favorecer proyectos desde una pedagogía de la diversidad.

Según la lic. Fernandez Fariña, la tareas más relevante del equipo de orientación escolar y del psicopedagogo institucional es construir modos de hacer, promover las prácticas educativas situadas que respondan a las necesidades de cada comunidad educativa, de cada grupo y de cada estudiante, para garantizar el derecho a la educación de todos

El rol del psicopedagogo, según Fernández (2010) es brindar espacios donde sea posible reencontrarse con el placer que produce el aprender ayudando al sujeto de una manera sana y con sentido.

Sobre la intervención psicopedagógica, Müller (2008) considera que es poner en marcha estrategias para facilitar el aprendizaje, prestar atención al aprendizaje individual y grupal, con el foco en el placer por aprender.

Bianchi (2016) expresa que la psicopedagoga debe abrir las puertas de su oficina, caminar la escuela y conocer a los alumnos, trabajando codo a codo con el docente, brindando las estrategias y contención necesaria, vinculándose con la familia y los profesionales externos de los alumnos. Su función es trabajar con los docentes de grado brindándoles herramientas, sugerencias y apoyo para los dispositivos de acompañamiento a niños con trayectorias diversas. Como coordinadora, es el impulso que se necesita para hacer, porque es parte de la escuela, tiene el saber, tiene las herramientas, tiene el vínculo con el

niño; ella es la que genera el dispositivo, lo coordina, lo chequea y trabaja en conjunto con los terapeutas externos. Desarrolla su quehacer de manera interdisciplinaria:

- Intraescolar: Hacia el interior de la escuela: con los docentes, los facilitadores, el equipo directivo y los alumnos.

- Interescolar: Con las familias, los terapeutas externos y profesionales que atienden al alumno.

La tarea del psicopedagogo institucional, en una escuela inclusiva, como la que describe Bianchi (2016, p. 15) es primordial, como coordinador del equipo, junto con ofrecer una mirada esperanzadora a los docentes.

Zabala entrevista a la psicopedagoga Mónica Aquino (2023), que habla de una postura esperanzadora, y de la psicopedagoga institucional como la encargada de brindar herramientas y habilitar a los docentes a que se sientan eficaces, capaces y tomen riesgos (Zabala, 2023).

Para Fontán (2024), el rol del psicopedagogo debe garantizar la convivencia de las diferencias y permitir la intervención que sea necesaria, al igual que trabajar en la capacitación de los docentes y directivos. Trabajar en las articulaciones de niveles de forma conjunta para garantizar la continuidad pedagógica.

Se destaca la importancia del rol del psicopedagogo/a institucional como eje organizador, catalizador y formador en las trayectorias diversas, de alumnos con CUD. Como activador del diseño de los dispositivos de inclusión en la escuela. El ideal es el trabajo en equipo, coordinado por el psicopedagogo/a institucional, con la pareja pedagógica docente - facilitador de la inclusión. Los profesionales deben ser idóneos y tener en su haber las competencias necesarias para realizar la tarea de acompañamiento en las aulas. El psicopedagogo/a institucional gestionará el armado y desarrollo de ese dispositivo particular y colectivo y orientará y supervisará el mismo en el acompañamiento de los docentes

respectivos. Dispone del bagaje de conocimientos como competencias, herramientas, modos de aprendizaje, adecuaciones de acceso y de contenido, habilidades blandas para empatizar con la tarea, con el otro, dinámica y circuitos de comunicación, responsabilidad, actitud, ética profesional, capacitación permanente, escucha abierta, capacidad de transmitir lo urgente y abordar lo importante, etc.

En la integración se ES persona y el rol del psicopedagogo institucional colabora en el proceso de inclusión en lo común y no en lo igual, respetando las individualidades, las particularidades y sobre todo la singularidad de cada niño/niña. El niño debe pertenecer a la escuela y al grupo de pares, y tener como referente al docente de grado para poder aprender. En el aprendizaje individual de cada niño, lo colectivo y los vínculos son fundamentales.

Las intervenciones psicoeducativas deben generar espacios y condiciones propicias y facilitadoras de aprendizajes significativos. Deben, por otra parte, trabajar cada barrera para ser sorteada por cada niño o niña con proyecto de inclusión. Y deben también garantizar la pertenencia del niño a la institución en su condición de alumno.

Kiel (2019), sostiene que, si bien las escuelas son receptoras de los alumnos con discapacidad, muchas de ellas también son generadoras de ellos, solicitando CUD y acompañamiento cuando no hay un diagnóstico que lo avale. Y agrega como un riesgo:

“Cada niño que queda bajo proyecto de integración con acompañante externo sufre los efectos de desalojo de su condición de alumno; ya que es en tanto integrado con CUD que tiene un lugar en el aula (Kiel, 2019, p. 115)

El rol del psicopedagogo institucional es velar por la educación para todos, respetando las diferencias y proporcionando apoyos para la diversidad, formar y capacitar al docente para brindarle estrategias y recursos, trabajar con las familias y con los profesionales externos, terapeutas del alumno. Esto va en línea con esta autora que reafirma que la escuela posee herramientas. Si el rol del psicopedagogo institucional se desarrolla asertivamente, se

previenen en gran medida estos dos factores que describe la autora: Tanto la escuela como generadora de alumnos con discapacidad, solicitando acompañamiento cuando no hay un diagnóstico, como el despojo de la condición de alumno por parte de los niños con proyecto de inclusión.

Donato (2019) publica la conferencia de Filidoro (2019): “Incluir es poder preguntarse dónde está el otro” donde el título desafía a la institución escolar y fundamentalmente al psicopedagogo institucional a trazar las estrategias de intervención desde la subjetividad del otro, para ser un todo enriquecido por las diferencias. La magister acredita que los docentes necesitan espacios de supervisión y reflexión, capacitaciones en servicio, pares con los cuales compartir miradas, y herramientas. Necesitan al equipo de orientación escolar en la escuela ya que sienten que solos no pueden. El psicopedagogo institucional tiene por delante esta tarea, es un engranaje necesario para la inclusión en la escuela, para todo lo expuesto por Filidoro anteriormente.

## **Discapacidad**

El informe Warnock fue encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión presidida por Mary Warnock, en 1974, a posteriori de la publicación de la ley de Educación para niños con deficiencia. Generó un cambio en la educación especial en el mundo, se expresa por primera vez el término “necesidades educativas especiales”. La ley enuncia dos principios: el primero, que todo niño puede ser educable. Postula la educación como un derecho universal, para todos en las mismas condiciones. El sistema educativo debe buscar la manera de brindarle educación a los niños con discapacidad. El segundo principio, es que el niño con discapacidad debe conocer y comprender el mundo para poder estar incluido y ganar independencia, autonomía y autosuficiencia. El informe concluye que es

necesario enseñar a los niños y jóvenes con discapacidad lo fundamental para que puedan trabajar y vivir con autonomía.

Esto cambia el concepto de educación especial, se vuelve más amplio y flexible. Centra su objetivo en satisfacer necesidades educativas comunes a todas las personas y las específicas que necesita cada persona para la inclusión social.

Aguilar Montoya (2004) describe el recorrido de la concepción de discapacidad desde la antigüedad hasta la actualidad y su influencia en la educación: tanto el concepto de discapacidad como la educación que deben recibir las personas con esa condición, han evolucionado a lo largo de la historia y se pueden definir tres períodos en relación con tres modelos: el tradicional, rehabilitador o médico y el de autonomía personal. En un primer momento del modelo tradicional, las personas con discapacidad eran excluidas y rechazadas de su grupo social, e incluso se asesinaban los bebés con signos de malformación, arrojándolos por una montaña o un río. En el Siglo X la Iglesia Católica condenó el asesinato y la práctica cambió por el confinamiento en asilos, bajo la creencia de que portaban una maldición. En el Siglo XVIII se creía que las personas con discapacidad sólo podían traer daño y perjuicio a la sociedad, por lo que se los confinaba lejos de los centros urbanos. A comienzos del Siglo XIX (1806) Itard cambia este concepto y plantea la posibilidad de aprendizaje de las personas deficientes, a partir de un trabajo que modifica la conducta de un niño salvaje. Esto plantea el comienzo de la educación especial, y se crean centros diferentes para cada tipo de deficiencia, que continúan vigentes al día de hoy. La autora describe en segunda instancia el modelo rehabilitador, individual, propio del Siglo XX. Este es el modelo médico, donde la discapacidad es individual, la educación pone el foco en el déficit y en el diagnóstico del alumno, y se identifica la persona con la patología. Este modelo da lugar al surgimiento de las diferentes terapias y especializaciones médicas. Se destierran términos como “deficiente, minusválido, inadaptado o discapacitado y se destierran también las

prácticas centradas en la deficiencia. Se cambian por “necesidades educativas especiales”, para proponer lo que el niño necesita e integrar a las personas socialmente. En tercer lugar, la autora describe el modelo social o de autonomía, que se inicia en Estados Unidos en la década del 70, por el movimiento de vida independiente, y la lucha por los derechos de los negros, las mujeres y los excluidos. Este modelo pone el foco en la dependencia y en la relación con el entorno, haciendo énfasis en que para una verdadera igualdad de oportunidades debe cambiar el entorno social y educativo, eliminando las barreras al aprendizaje y la participación social, transformando la escuela en un lugar para todos.

La Ley argentina de Discapacidad N° 24.901 (1997) define como persona con discapacidad a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, motora, sensorial o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables (para) su integración familiar, social, educacional o laboral (artículo 9).

En el marco del tercer seminario de investigación: Unidad de Evaluación integral de la Calidad y la Equidad de la Educación (UEICEE ) del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la magister Vanesa Casal presenta su investigación “Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario”. La autora define la discapacidad:

“A partir del modelo social y no desde el modelo clínico o centrado en el sujeto, o sea, el modelo del déficit. También el concepto de barreras para el aprendizaje entendidas como aquellas que provienen del contexto. Resulta, además, sumamente relevante definir las intervenciones, desde esta perspectiva contextualista; pensarlas como configuraciones de apoyo, despegadas de la idea de que tienen que ver con “esa persona de educación especial/salud que va”, para entenderlas como “esos andamiajes que se construyen entre sistemas muy diferentes para acompañar la trayectoria escolar de los niños y niñas” (p. 40)

## Dispositivo de acompañamiento

Valdez (2009) expresa que en el proceso de inclusión lo importante es recorrer las diferentes etapas eliminando progresivamente las barreras. Aunque cada dispositivo es único, puede tener particularidades, todos deben enfocarse en lograr el máximo aprendizaje y la máxima participación de los alumnos (p. 184). El autor compara la educación con “Casa Tomada,” el cuento del escritor Julio Cortázar y describe las barreras al aprendizaje y la comunicación como formas de exclusión progresiva de los distintos contextos sociales y culturales. Considera que la indiferencia genera aislamiento y obstruye en los niños con discapacidad las posibilidades de interacción social, educativa y de desarrollo. Y propone que las intervenciones psicoeducativas deben delinarse para hacer posible la habitabilidad de los diferentes espacios de esa casa tomada, que es la escuela y el aula, para amigar los espacios para todos (p.164).

La integración es una obligación de la escuela y un derecho del niño y su familia. Las escuelas utilizan el dispositivo de acompañamiento como respuesta a la demanda de ser inclusivas. La escuela es el segundo agente de socialización, después de la familia, que es quien transmite valores, incluye, integra en primer lugar. A partir de un diagnóstico de dificultades de aprendizaje a un niño, la familia comienza un largo y sinuoso camino, complejo por cierto, lleno de angustia, incógnitas, procesos desconocidos, soledad y terapeutas. Con el Certificado Único de Discapacidad (CUD) como su DNI, este niño comienza a transitar su trayectoria educativa. *¿Dónde? ¿Cómo? ¿Con quién es? ¿De qué manera? ¿Desde cuándo?* Si la familia elige la escuela común, comienza un proceso de integración escolar. Acerca del dispositivo de inclusión de un niño o niña con discapacidad Corvaia expresa (2016):

Toda integración escolar es un interrogante. Todo niño o joven con alguna dificultad en sus aprendizajes es un interrogante. Simplemente porque somos personas con diversas características, nadie tiene los mismos pensamientos, sentimientos ni percepciones. Pero todos tenemos los mismos derechos, y atender a las necesidades educativas brindando el apoyo de una integración escolar es una obligación. Algunos niños o jóvenes ya tienen diagnóstico; otros padres sólo saben que su hijo, en la escuela, no está avanzando como se espera. Es aquí cuando se produce el encuentro con la realidad: Algo está sucediendo, y aparece la angustia por no conocer las dimensiones (p. 20).

A esto, se suma la exigencia por parte de la escuela a la familia de contar con el apoyo de un “docente integrador” que es personal externo, contactado a través de un centro profesional de prestadores.

El proceso de inclusión escolar sólo es posible en una institución que aloje, de acuerdo con Bianchi (2016, p. 15) en una institución saludable, en una institución que sea buena, una institución con disponibilidad humana y pedagógica, que propicie y sea facilitadora para que los engranajes se ajusten de tal forma que en su andar se viabilice el recorrido de cada nivel escolar. En un marco de diálogo con el otro, donde el comunicarse sea la meta. La autora describe el proyecto de integración como una tarea difícil, compleja, pero no imposible. Expresa que los elementos que requiere la inclusión son los mismos elementos que requiere una escuela común competente, que logra buenos resultados. Menciona como primer requisito el trabajo en equipo, al que considera la única vía posible de lograr un proyecto exitoso. Concluye que una buena integración sólo se da en una buena institución escolar.

Corvaia (2016) plantea que para que la inclusión sea posible deben estar presentes cuatro aspectos fundamentales en los alumnos con discapacidad: Las condiciones psíquicas

para aprender, las posibilidades de desarrollar un vínculo con docente y pares, el estilo de aprendizaje y el reconocimiento de lo aprendido.

Con respecto a los dispositivos de inclusión y a la incorporación de un profesional de apoyo a la inclusión, Cobeñas (2021) resalta la frecuente “irregularidad” del proceso, al expresar citando un trabajo propio del 2014 que las escuelas comunes habitualmente solicitan la doble matriculación (en escuela común y especial) o la incorporación de un profesional de la salud (psicólogo o psicopedagogo), a través de un equipo externo, particular, un centro de salud, privado. A veces también, sostiene Cobeñas, se solicita la presencia de un acompañante terapéutico como requisito para su escolaridad (Cobeñas, 2014).

Aizencang (2015) propone que los dispositivos de acompañamiento deben tener contenidos pedagógicos planificados especialmente para cada alumno, junto con las condiciones del aula que faciliten la apropiación de esos contenidos. Es una forma de organización para facilitar la apropiación de aprendizajes significativos y la continuidad de los niños y los jóvenes en el sistema educativo común, sosteniendo su condición de alumnos.

La resolución 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”, emitida por el Consejo Federal de Educación de la República Argentina, retoma y amplía el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, y lo aplica a la inclusión dentro de la escuela, describiendo entre los apoyos a los alumnos con discapacidad, los dispositivos de acompañamiento como un andamiaje, próximo a sacar, para promover la autonomía. Las intervenciones psicoeducativas deben generar espacios y condiciones propicias y facilitadoras de aprendizajes significativos. Deben, por otra parte, trabajar cada barrera para ser sorteada por cada niño o niña con proyecto de inclusión.

El dispositivo de acompañamiento en la escuela debe estar confeccionado a la medida de cada niño o niña, de acuerdo con sus posibilidades, diseñando andamiajes posibles para abordar las barreras, por profesionales que posean los conocimientos, las habilidades y las

competencias adecuadas y pertinentes, conjuntamente con el compromiso ético y profesional para abordar el acompañamiento. Todo proceso necesita del complemento de la supervisión continúa del dispositivo y del proceso singular y colectivo incorporando a su desarrollo personal, la diversidad. Los profesionales del equipo de orientación escolar como psicopedagogos, psicólogos y directivos le otorgarán contundencia al proceso, tejiendo una red de contención y conexión para el desarrollo asertivo de la individualidad del alumno con acompañamiento, además de considerar el florecer de aprendizajes significativos que orienten su desarrollo autónomo.

## **Método**

Para esta investigación se seleccionó el método cualitativo. que hace hincapié en la exploración y comprensión de los aspectos subjetivos y circunstanciales de los individuos (Hernandez Sampieri, 2014).

### **Diseño**

Se seleccionó un diseño no experimental, fenomenológico que buscó explorar, describir y comprender las experiencias de cada persona entrevistada (Hernández Sampieri, 2014).

### **Participantes**

Se seleccionó una muestra de 18 participantes relacionados con acompañamientos de alumnos con CUD en escuelas de nivel inicial y primario de CABA (Acompañantes, docentes, padres o madres, supervisores y coordinadores). A su vez se han considerado que sean todos adultos, de rango etario entre 25 y 80 años, sin restricción de género. En todos los casos la muestra se delimitó por la ubicación geográfica, a la ciudad de Buenos Aires.

### **Criterios de inclusión y de exclusión:**

El criterio de inclusión, de acuerdo a los límites de la presente investigación está determinado por la relación con una escuela de nivel inicial o primario de CABA que posea alumnos con discapacidad y con dispositivo de acompañamiento. No quedaron incluidos en este estudio las personas que no reúnen los requisitos expuestos anteriormente.

### **Instrumentos**

Los instrumentos de recolección de datos utilizados para llevar a cabo la investigación cualitativa fueron entrevistas semiestructuradas de 18 y de 25 preguntas, para recolectar datos a través opciones múltiples o abiertas, neutrales, claras y ordenadas (ver Anexo II ). Para las supervisoras de gestión retiradas se utilizó una entrevista de mayor amplitud y profundidad.

## **Procedimiento**

Las personas entrevistadas, referentes de la autora de este estudio, fueron contactadas vía telefónica. Se pactó un encuentro personal en un ámbito social resguardado.

De dieciocho entrevistas semiestructuradas que se realizaron durante el año 2024: Cinco docentes de nivel inicial y primario. Tres docentes titulares del curso y dos docentes de materias especiales. De sexo femenino, entre 27 y 51 años de edad, de entre 3 y 20 años de antigüedad en el cargo. Cuatro APND, también llamadas docentes facilitadoras o docente de apoyo a la inclusión, de sexo femenino, entre 26 y 48 años de edad, dos con título de psicopedagoga y dos con título de licenciada en psicopedagogía, con antigüedad en el rol entre 8 meses y 5 años. Cuatro profesionales en psicología, psicopedagogía o educación especial, de sexo femenino, entre 34 y 61 años de edad, con antigüedad entre 2 y 18 años en el rol de coordinación de acompañamientos de dispositivos. Tres madres de alumnos con CUD en escuela común. Las edades de las madres oscilaron entre 43 y 45 años, y las de sus hijos, entre 9 y 12 años. Dos supervisoras de gestión educativa retiradas, con amplia trayectoria en educación: una psicopedagoga, con posgrado en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas y una licenciada en Ciencias de la Educación. Estas dos entrevistas se hicieron en conjunto con una compañera.

Debido al acotado número de la muestra no se utilizaron análisis asistidos por computadora, sino relacionando las respuestas de las entrevistas con los objetivos planteados en la presente investigación y organizando la información en categorías.

### **Utilización del consentimiento informado:**

En todos los casos, por cuestiones éticas y legales, se garantizó la confidencialidad de la información a través del Consentimiento Informado (ver Anexo I ) de los participantes de la investigación.

## Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos definidos al comienzo del trabajo, se detallan los resultados encontrados. Se establecen categorías en relación con los objetivos específicos y el objetivo general para analizar la información de manera organizada.

Atendiendo al primer objetivo específico, en el cual se propone especificar el rol del psicopedagogo institucional dentro de los procesos de inclusión escolar, los hallazgos indican que éste se relaciona directamente con la coordinación de los dispositivos. El psicopedagogo institucional escolar es el que propulsa, genera, organiza, coordina el rumbo del acompañamiento a través de un proyecto personalizado, con la mirada enfocada en el alumno como sujeto, validando sus habilidades. Es el que categoriza los objetivos pertinentes para que el alumno logre aprendizajes significativos que quedan plasmados en el Proyecto Pedagógico Individual (PPI). Todos los participantes del dispositivo de inclusión entrevistados (docentes, APND, coordinadores de centros, supervisores de gestión, directivos, profesionales externos, alumnos y familias) esperan, en lo que respecta a su rol, que el psicopedagogo los contenga, les brinde estrategias, ofrezca herramientas, capacitación y sugerencias para llevar a cabo su tarea. Una APND destaca el rol del psicopedagogo institucional diciendo: “Es importante para garantizar un ambiente inclusivo donde la empatía y el respeto se dé tanto en los alumnos como en los profesionales” (protocolo 6). Las profesionales coordinadoras coinciden en la contención a las APND y docentes. Las madres hablan de “mesa de trabajo” para que el dispositivo del niño acompañado tenga viabilidad, remarcando que esperan que acompañe al alumno y sus familias. Las supervisoras de gestión van más allá y definen el rol del psicopedagogo como generador del dispositivo de acompañamiento a las trayectorias diversas y la tarea de capacitar a los otros participantes. Acuñan la frase “hacer que las cosas sucedan” (protocolo 14) y agregan: “Es tarea del

psicopedagogo velar por el derecho a la educación, la mirada inclusiva, centrada en el sujeto como parte del alumnado, facilitar que los alumnos produzcan aprendizajes en posición crítica y para la vida” (protocolo 16).

Considerando el segundo objetivo específico, el cual planteaba: Recabar información sobre las concepciones acerca de la inclusión que sustentan la práctica diaria de los docentes y facilitadores, los resultados revelan que son importantes la capacitación y formación docente y el compromiso institucional. Están muy presentes los conceptos sobre el derecho de todos los niños a aprender dentro del grupo de pares con sus cualidades individuales, el trabajo en equipo, la igualdad de oportunidades, estrategias para acceder al aprendizaje, el respeto por los alumnos con una mirada centrada en la persona y no en la patología, para promover su autonomía. En el decir de una entrevistada: “La educación es un derecho al que se le supone un sujeto” (protocolo 17). La concepción acerca de la eficiencia del dispositivo de inclusión está asociada a la aparición del sujeto que aprende y se hace responsable de su aprendizaje. Pero también está presente la idea de que la escuela común no puede incluir a todos, y que hay casos que exceden sus posibilidades (Protocolo 11). En otros casos se ha expresado la concepción de la inclusión se relaciona con que el sistema educativo incluye las áreas común y especial, como un complemento necesario: “La escuela especial no puede desaparecer porque hay ciertos casos que son para educación especial exclusivamente” (protocolo 16). Por último ponderan: “La fuerza de los colectivos de padres y familiares sumados a proyectos institucionales sólidos e investigaciones que aportaron buenas prácticas, hicieron posible experiencias, que fueron creciendo en profesionalización” (protocolo 17).

Acerca del tercer objetivo específico: Examinar los dispositivos de inclusión actuales que se llevan a cabo en escuelas de nivel inicial y primario de CABA y los recursos facilitadores en este contexto, los resultados indican que si bien se cuentan con acompañantes (APND), sin embargo, se halló entre las respuestas que también las escuelas están en camino

a ser inclusivas pero faltan formación, compromiso institucional, trabajo en equipo y recursos. El primer requisito para acceder al acompañamiento es poseer CUD y obra social o prepaga, lo cual se ponderó como “excluyente y discriminatorio”: Los alumnos que no poseen CUD, no tienen esa posibilidad (Protocolo 7). Algunas escuelas tienen exceso de alumnos con acompañamiento” (Protocolo 11). Entre los recursos que facilitan la tarea, se encuentran la capacitación, formación, acompañamiento institucional, el uso de tecnologías, el marco legal y normativo.

Atendiendo al cuarto objetivo específico: Identificar la relación entre el docente de nivel y la figura del facilitador como pareja pedagógica dentro de los procesos de inclusión, los resultados arrojan que la figura de pareja pedagógica no está instaurada aún, como forma de trabajar entre docentes y APND o facilitadores (Protocolos 5, 6, 8). Las APND no son parte de la comunidad educativa y ocasionalmente son aceptadas, dependiendo de cada institución, ya que las condiciones de contratación y trabajo (económicas) son irregulares (protocolo 5, 6, 8). Las docentes valoraron positivamente a las APND como responsables de las adecuaciones curriculares, pero no las consideran pares (protocolo 5). Para poder trabajar en pareja pedagógica, los APND deberían formar parte de la planta funcional de la institución, ser parte de la escuela (protocolo 4, 5). Una APND revela: “Muchos docentes y también directivos aún no comprenden completamente el rol que cumplimos” (protocolo 8). Los Servicios de Apoyo a la Inclusión (SAIE) o centros de inclusión, son considerados externos, y el modo de trabajo varía: Algunos funcionan con compromiso y otros son un negociado, que no cumplen su rol (protocolo 16). Una APND los describe: “No representan una inclusión plena, porque no garantizan equidad” (protocolo 7). Las docentes y las madres desconocen su funcionamiento (protocolos 14,15, 1, 2, 3, 4, 5, 18). Una de las madres valoró positivamente el rol de la APND y su vínculo con la escuela, pero expresó que, por no estar bien reconocidas económicamente, se genera alta rotación, que perjudica el vínculo con su

hijo y el trabajo durante el año (protocolo 18). Las supervisoras de gestión retiradas sostienen que la escuela especial es la que debería coordinar y gestionar los dispositivos de inclusión en escuelas comunes. Avalan que el APND debería tener formación docente y experiencia en escuela común y escuela especial y que cada escuela tiene que ocuparse de capacitar a los docentes y APND de acuerdo a las demandas de la misma (protocolos 16 y 17). “La escuela especial debería tener docentes que funcionen como volantes, en la escuela común, y sean pareja pedagógica de la maestra de grado, como una auxiliar de grado.” Y debe tener capacitación, exigencia y ser parte de la escuela. “Debería haber siete docentes integradoras, una por curso, para todos los chicos con dificultad, que respondan a la psicopedagoga” (protocolo 16).

Atendiendo al quinto objetivo específico: Determinar la calidad comunicacional y el nivel del trabajo en equipo entre el psicopedagogo/a institucional, directivos y docentes, los hallazgos indican que el psicopedagogo institucional es agente y centro de comunicación entre los actores de la escuela, enfatizando el concepto de “escucha” para lo cual es necesario “caminar las aulas” con mirada atenta, con conocimiento del alumnado, de los docentes y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela (protocolos 16 y 17). Es importante que todas las personas que trabajan en la escuela adhieran al PEI y desarrollen sentimientos de identidad y pertenencia hacia la institución, según lo expresado por una entrevistada, quien acredita: “Y la psicopedagoga es la que establece el hilo de continuidad, de identidad. La que refuerza la capacitación. El psicopedagogo es el que tiene las herramientas para ser la pareja pedagógica del director. Con tareas específicas, el rol del psicopedagogo no está tomado en cuenta en la Sinigep, donde están todos los cargos, el plantel completo de cada escuela. No está como rol” (protocolo 16).

Considerando el sexto objetivo específico: Determinar la calidad comunicacional y el nivel del trabajo en equipo entre el psicopedagogo/a institucional y los profesionales externos

y la familia, los resultados indican que las familias de niños con trayectorias diversas identifican al psicopedagogo institucional como “la escuela” siendo la principal vía de comunicación, ya que necesitan un ida y vuelta de lo que pasa en la institución con sus hijos (protocolos 7, 14, 15, 18). De acuerdo con estas familias, la comunicación de la escuela con los terapeutas es el complemento necesario de la escuela inclusiva (protocolo 14).

Finalmente, luego de este desglose, y dando respuesta al objetivo global de esta investigación, el cual buscó analizar las intervenciones psicoeducativas del psicopedagogo/a institucional de nivel inicial y primario en relación con los alumnos y alumnas que poseen CUD los hallazgos confirman la relevancia del psicopedagogo dentro de la institución educativa, como eje organizador y coordinador en los dispositivos de inclusión, línea de comunicación entre todos los actores intervinientes en el dispositivo escolar, como proveedor de herramientas a APND y docentes, contención emocional y capacitación. “Es el que hace que las cosas sucedan” (protocolo 17).

Luego de todo lo expresado, se puede comprobar el supuesto básico de esta investigación: El psicopedagogo/a institucional cumple un rol sustancial en el día a día de la diversidad dentro de la escuela que es inclusiva o que se prepara para serlo, como coordinador de un trabajo en equipo entre directivos, docentes, facilitadores y alumnos. Y entre la escuela, la familia, profesionales externos y sociedad. Dispone del conocimiento y las herramientas para contener, delimitar, capacitar y potenciar los demás roles, construyendo el engranaje necesario para acompañar las trayectorias escolares de cada niño con CUD en sus aprendizajes significativos y genuinos, y así garantizar su derecho a la educación.

## Discusión

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar las intervenciones psicoeducativas del psicopedagogo institucional de nivel inicial y primario en relación con los alumnos y alumnas que poseen CUD y dispositivo de acompañamiento. A partir de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas se evidencia una amplia gama de opiniones y experiencias que enriquecen el análisis y ofrecen una visión comprensiva sobre la inclusión educativa y la relevancia del rol del psicopedagogo institucional escolar en los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias diversas.

Con respecto al primer objetivo específico, que propone especificar el rol del psicopedagogo institucional dentro de los procesos de inclusión escolar, los hallazgos indican que éste se relaciona directamente con la coordinación de los dispositivos. El psicopedagogo institucional escolar es el que propulsa, genera, organiza, coordina el rumbo del acompañamiento. Esto se condice con los resultados de las investigaciones de Vargas Castro (2022), desde Ecuador, la de Duglio (2019) en Uruguay, y la de Arroyo y Murillo en Perú (2021). Las tres pesquisas ubican la figura del Psicopedagogo Institucional en la coordinación, entregando una mirada panorámica, suministrando la flexibilidad y la paciencia necesarias para que el cambio se produzca por parte de todos los actores involucrados, sosteniendo ritmos y espacios adecuados. Ello puede deberse a que, en el nivel inicial es en el que se detectan las dificultades (de conducta, de atención, de aprendizaje) y sus desfasajes, por lo cual, la figura del Psicopedagogo Institucional, se anuncia como quien puede proponer intervenciones en conjunto con los docentes para iniciar el camino de las configuraciones de apoyo. Los tres autores afirman que tener una mirada ajustada a las barreras es labor del psicopedagogo. El abordaje eficiente en el nivel inicial allana el trabajo en el nivel primario y así sostener el dispositivo de abordaje de los niños/as en proyecto de inclusión.

Lo primero que se puede observar de los resultados del segundo y tercer objetivo específico, es el contraste entre las concepciones teóricas acerca de la inclusión y la concreción en los dispositivos de inclusión en el aula.

En las concepciones teóricas, correspondientes al segundo objetivo específico (Recabar información sobre las concepciones acerca de la inclusión que sustentan la práctica diaria de los docentes y facilitadores), hay una unidad de criterio en las respuestas. Están muy presentes los conceptos sobre el derecho de todos los niños a aprender dentro del grupo de pares con sus cualidades individuales, el trabajo en equipo, la igualdad de oportunidades, estrategias para acceder al aprendizaje, el respeto por los alumnos con una mirada centrada en la persona y no en la patología, para promover su autonomía. Hay una aceptación, un consenso general acerca de estos conceptos comprendidos en la inclusión.

Pero estos conceptos teóricos no se viabilizan aún en la práctica. ya que surgen las discrepancias en las respuestas con respecto al tercer objetivo, que se direccionó a examinar los dispositivos de inclusión actuales que se llevan a cabo. Las respuestas muestran escuelas que están en proceso a ser inclusivas pero se enfocan en las falencias, las dificultades, la falta de capacitación y de herramientas a la hora de incluir, las limitaciones de la escuela común y se menciona que hay algunos alumnos que no pueden ser incluidos por ella. Esto refuerza el concepto de que la inclusión es un proceso, un objetivo, hacia el cual cada escuela va peregrinando, a su ritmo y con sus posibilidades. Algunas escuelas aún no son inclusivas pero trabajan para serlo. En 2018 Aguinaga-Doig, en Perú, también mostró resultados de su investigación que evidencian en el nivel inicial un sistema inclusivo débil, con carencias en la formación y en el trabajo colaborativo, con falta de herramientas para trabajar con alumnos con habilidades diversas. Por otro lado, Falco (2020,) y Palombo (2023) desde Argentina, analizan la mirada de los docentes de nivel primario frente a los dispositivos de inclusión de niños con discapacidad. Falco muestra resultados relacionados con perspectivas inclusivas

desde la singularidad del alumno, valoración positiva de los docentes hacia los APND y psicopedagogo institucional, y necesidad de de capacitación y de recursos (materiales didácticos, tecnológicos, edilicios y humanos). Los resultados de la investigación de Palombo evidencian, en oposición a Falco, desconocimiento y falta de formación por parte de los docentes acerca de inclusión, y necesidad de más acompañantes y de trabajo colaborativo. No menciona al psicopedagogo/a institucional como coordinador del equipo de trabajo en los dispositivos de inclusión y en las trayectorias diversas, no habiendo en sus entrevistas una pregunta que lo mencione, lo que hubiera sido relevante para la presente investigación. Falco y Palombo coinciden en cuanto a la mirada positiva de la mayoría de los docentes sobre la presencia del acompañante (APND o AE) y la importancia de establecer un buen vínculo para favorecer a las trayectorias educativas. Los resultados de la presente investigación coinciden con Falco en la importancia de la capacitación y los recursos en una escuela inclusiva, que también expresó Santos Guerra (2006), al decir que para responder a la diversidad hacen falta más recursos, docentes y espacios. También hay coincidencias entre la investigación de Falco y la presente en cuanto a la importancia del rol de coordinador del psicopedagogo (no mencionado por Palombo), las concepciones de inclusión y singularidad del alumno. Sin embargo los resultados se contraponen a los de Falco, coincidiendo con Palombo, en cuanto a la práctica inclusiva. Según los resultados presentes, las escuelas están en camino a ser inclusivas pero faltan formación, compromiso institucional, trabajo en equipo y recursos. En palabras de Fontán: “Todavía persisten muchas representaciones de la discapacidad como déficit y desigualdad y de una escuela como uniforme y totalizadora en que la diferencia es factible de caer dentro de las lógicas de segregación, y entonces tropezamos, más frecuentemente de lo que creemos y queremos con más exclusión que inclusión”. Los resultados de la investigación de Palombo difieren de los de la de Falco, pese a la cercanía temporal y geográfica. Los de la presente investigación están en un término medio entre

ambas. No obstante eso, las tres investigaciones muestran aspectos divergentes de una misma realidad, que son los dispositivos de inclusión en el aula en los niveles inicial y primario, concretados en la práctica institucional.

El cuarto objetivo específico, intentó verificar la relación entre el docente de nivel y la figura del facilitador como pareja pedagógica dentro de los procesos de inclusión, se verificó que la figura de pareja pedagógica no está instaurada aún como forma de trabajo entre docentes y APND, y ninguna de las dos partes se consideran pares entre sí. Esto se debe en parte al desconocimiento de los docentes acerca del rol del APND y en parte a que al ser profesionales de salud, externos a la institución y con alta rotación, no se llega a establecer un vínculo de equipo de trabajo. Por otro lado, este resultado se encuentra en línea con las investigaciones de Palombo (2023), que muestra las divergencias entre docentes de nivel y APND y con la de Vargas Castro et al (2022), que muestran que un 71% de docentes no realiza las adecuaciones necesarias para los alumnos con discapacidad y la de Fabre, de Argentina (2021), que muestran el desconocimiento de los docentes de nivel acerca de la inclusión y las adecuaciones necesarias para los alumnos con trayectorias diversas, ya que no recibieron los conocimientos necesarios durante la etapa de formación docente ni capacitaciones posteriores pertinentes.

Con respecto a los resultados del quinto y sexto objetivos específicos, que analizó la calidad comunicacional y el nivel del trabajo en equipo entre el psicopedagogo/a institucional, directivos y docentes y con la familia y terapeutas de los alumnos con dispositivo de inclusión escolar, los resultados confirman que el el psicopedagogo institucional es agente y centro de comunicación entre los actores de la escuela, siempre y cuando el rol se cumpla adecuadamente. Las investigaciones de Duglio (2019), Falco (2020) y Granda (Azul, 2020) en Argentina, y Aguinaga-Doig en Perú (2018), confirman la importancia del trabajo en equipo coordinado por el psicopedagogo institucional. La

comunicación institucional y la preparación, la facilitación de herramientas es una parte central del trabajo del psicopedagogo institucional ya que es quien dispone del conocimiento, y las habilidades comunicacionales para brindar a los demás actores (docentes, directivos, acompañantes, alumnos y familia) contención, herramientas y estrategias pertinentes. Y posee una mirada amplia, abarcadora, de todo el proceso, por fuera del aula. Puede ver el proceso de inclusión en su totalidad, estableciendo objetivos globales para el alumno y ajustando esos objetivos periódicamente.

El objetivo global de esta investigación buscó analizar las intervenciones psicoeducativas del psicopedagogo/a institucional de nivel inicial y primario en relación con los alumnos y alumnas que poseen CUD. Los hallazgos confirman la relevancia del psicopedagogo dentro de la institución educativa, como eje organizador y coordinador en los dispositivos de inclusión, línea de comunicación entre todos los actores intervinientes en el dispositivo escolar, como proveedor de herramientas a APND y docentes, contención emocional y capacitación. Dentro de las herramientas, se puede mencionar lo investigado por Casanova García, en España (2019), acerca de la importancia de la regulación emocional de los alumnos con dificultades, necesaria para que estén permeables a situaciones de aprendizaje, en un entorno favorable y sostiene que es frecuente en los dispositivos de acompañamiento que los alumnos con diagnósticos relacionados con espectros autistas necesiten herramientas de autovalidación, que los ayuden a regularse sensorial y emocionalmente. Como también que los docentes y cualquier adulto dentro de la escuela, en contacto con el niño dispongan de estrategias para colaborar en su autorregulación. Dicha tarea es potestad del psicopedagogo institucional. La investigación de Duglio (2019), en Uruguay, también pone de manifiesto la importancia del trabajo del psicopedagogo como coordinador que tiene en cuenta la complejidad de cada situación de inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Arroyo y Murillo (2021) en Perú, también investigaron la

inclusión de alumnos con TEA en escuelas comunes, y la complejidad de los dispositivos que requieren ser visados, dirigidos y sostenidos por el psicopedagogo institucional. La investigación realizada en Azul, provincia de Buenos Aires, de Granda (2020) muestra la necesidad de la intervención del psicopedagogo durante la transición entre los niveles inicial y primario, brindando conocimiento para sostener el proceso y garantizar los andamiajes necesarios para los alumnos con dispositivos de inclusión continuando con su trayectoria escolar. La investigación de Fabre (2021) también pone de manifiesto la importancia del psicopedagogo como asesor de los docentes de alumnos con dislexia. La presente investigación está en la misma línea de las investigaciones citadas anteriormente, donde se pone de manifiesto y se describe la importancia del psicopedagogo institucional como generador de espacios de capacitación, de comunicación, de sustento, de aprendizaje, de contención emocional y de pertenencia institucional.

## Conclusión

A partir de los resultados hallados en el transcurso de esta investigación se ha detectado la necesidad de modificar algunas prácticas de lo que está instaurado, para acoger y beneficiar a todo los implicados en la temática que aborda este TFI, En el decir de Fontan (protocolo 17): *“La educación es un derecho al que se le supone un sujeto.”* Y es a ese sujeto convertido en persona a la que debemos acompañar.

La gran tarea de los que abrazan esta profesión y la eligen a diario es ofrecer esos espacios positivos, en los que prime el bienestar, compromiso y valentía. Ese lugar que aloje, ese entorno emblemático de oportunidades que permitan encontrarse con un otro diferente y necesario para el desarrollo personal y social de cada actor de la institución escolar. Esos espacios donde sea posible reencontrarse con el placer que produce el aprender, es allí donde la intervención psicopedagógica tiene relevancia.

Tomando como hoja de ruta lo expresado por Filidoro (2019) : *“Incluir es poder preguntarse dónde está el otro”* donde el título interpela y desafía esencialmente al psicopedagogo institucional a trazar las estrategias de intervención desde la subjetividad del otro, para ser un todo enriquecido por las diferencias. Es aquí donde el rol del psicopedagogo toma relevancia como el gestor, el propiciador de estos espacios, de estas miradas y de este compromiso.

Dentro de la jerarquización del rol, es importante que el cargo del psicopedagogo institucional esté nombrado dentro de la planta docente, incluso en la SINIGEP para otorgarle mayor pertenencia y compromiso al recorrido institucional.

Urge desarrollar una mirada intuitiva, flexible y atemporal, sin ritmos comunes, para hacer uso de de su capacidad creativa en su rol de forma funcional a lo que las instituciones educativas demandan y requieren hoy. Se necesita trabajar mancomunadamente para que los niños y niñas reciban la contención necesaria, que les ayude a poder a afrontar su dificultad

convertida en una una actitud luchadora y con fortaleza emocional, se solicita crear y generar cosas nuevas, decires y miradas nuevos. Es así como el accionar del psicopedagogo tiene sentido total, es en el desempeño de su rol, en tanto invita a todos los actores de la institución escolar a caminar con empatía, con fortaleza y con flexibilidad , no de manera intrusiva, sino absorbiendo esta mirada, esta posición frente a las barreras, a las dificultades; dominar la flexibilidad al modificar las prácticas y los procesos fortaleciendo las habilidades y las competencias de cada alumno que transite por la escuela.

Estar atentos a los decires actuales que revelan la necesidad de trabajar y participar activamente en la diversidad. La corresponsabilidad ante el proceso de inclusión es el cometido nuclear para eliminar la segregación de los alumnos /as que ingresan al sistema educativo desde nivel inicial con discapacidad y llevan adelante el recorrido de su trayectoria educativa .

Los resultados de las entrevistas revelaron la urgencia de focalizar cada función y rol de los actores que intervienen en el desafío de la inclusión educativa actual.

Según Aizencang (2015):

Intervenir en el contexto escolar incluye mirar y atender una situación, asumiendo el desafío de generar condiciones, y en ese lugar localiza el psicopedagogo institucional.

El análisis de este estudio dio relevancia al quehacer psicopedagógico obrando colectivamente con el objetivo de hallar formas diferentes y actualizadas de accionar, de nominar y nombrar, de organizar diferentes escenarios para que quepamos todos y todos nos nutramos de la diversidad.

El rol activo y protagonista del docente es lo que otorga relevancia sustancial al dispositivo delineado por el psicopedagogo institucional, de cada alumno en sus aprendizajes, conjuntamente con lo colectivo que le brindará la llave a lo social, a pertenecer a un grupo, otorgando especial atención al enriquecimiento de la interacción entre diferentes, pero

complementarios. El docente necesita supervisión, formación en servicio, trabajar en pareja pedagógica, sentirse tranquilo y valorado. Requiere pares con los que reflexionar, discutir, consensuar. Y el accionar eficaz de lo que debe otorgar el psicopedagogo.

Siguiendo a Filidoro (2019), y en sintonía con la conclusión, “Las maestras solas no pueden”, el psicopedagogo debe estar ahí, formando una red de contención, una estructura flexible y sólida.

Toda integración escolar es un interrogante y lo es también el niño y su familia, por ello la escuela y los responsables de acompañar las trayectorias escolares deben estar preparados para tejer esa estructura necesaria, fundamental para acompañar las infancias en esta etapa de su vida.

## **Aportes y contribuciones de la investigación**

La investigación realizada aporta valiosos enfoques y contribuciones al campo de la psicopedagogía, y específicamente a la educación inclusiva, mostrando distintas miradas actuales.

Uno de los principales aportes es la distancia que se muestra entre las concepciones teóricas acerca de la inclusión y la realidad áulica. Las concepciones teóricas acerca de la inclusión tienen aceptación universal, todas las voces adhieren a los derechos de todos los niños a aprender entre pares, a ser tratados con respeto por su esencia y no por su diagnóstico, a recibir herramientas necesarias para su autonomía y su aprendizaje. Sin embargo en la realidad concreta, en la inclusión del día a día, cada escuela hace lo posible con las herramientas que tiene a su disposición. La presente investigación muestra la necesidad de ampliar la mirada a lo singular dentro de lo colectivo. Expresa la necesidad de permanente capacitación y actualización por parte los directivos, docentes, profesionales y familias sobre la educación inclusiva. Muestra la mirada sobre el rol asertivo del psicopedagogo actuando en consecuencia con la necesidad actual en las escuelas de hoy.

Por otro lado la presente pesquisa destaca la importancia del trabajo interdisciplinario, interdisciplinario y multidisciplinario, colaborativo y el rol esencial del psicopedagogo como generador de dichos espacios y en el diseño de estrategias educativas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes, de todos. Pone en evidencia lo valioso e interesante del trabajo en pareja pedagógica dentro del aula, la necesidad de evitar la docente sombra y dar la bienvenida a la docente facilitadora de aprendizajes, para que los mismos sean significativos. Muestra que hoy en día hay diferentes posiciones y miradas entre docente, y diferentes formas de nombrar a la docente facilitadora, como APND, maestra integradora, acompañante terapéutico, etc. Esto expresa las diferentes construcciones de

pensamiento que conviven en las escuelas de hoy, ya que la palabra legisla y detrás de una palabra hay un mundo de ideas: no es lo mismo decirle “asistente” “acompañante terapéutico” “maestra integradora” que “docente facilitadora.” Tampoco es lo mismo “niño integrado” que “alumno incluido”. Y la presente investigación aportó las miradas que conviven en la escuela actual.

## Limitaciones de la investigación

Habiendo descrito y detallado en la presente investigación los hallazgos en el presente trabajo es preciso remarcar algunas limitaciones y obstáculos que llevaron a que el recorrido sea más extenso en el tiempo.

Al momento de recabar información se abrió un abanico de posibilidades, autores, concepciones que propiciaron la riqueza de la investigación, lo que delimitó ajustar lo expuesto, trabajar el análisis y síntesis para focalizar en el eje de la investigación, para la posterior verificación de los supuestos básicos planteados.

El tipo de muestra utilizado, no representativo, y seleccionado de forma sesgada, no uniforme, no representa el contexto general, no pudiendo hacerse generalizaciones de los resultados

Otra limitación representa el sesgo en las respuestas, ya que pueden haber modificado sus opiniones para adecuarlas a lo esperado socialmente. Algunas madres utilizaron la entrevista como una queja hacia la escuela.

Desde lo metodológico se relacionan con la toma de las entrevistas ya que fue notoria, la escasez de disponibilidad y de tiempo con las que contaban las personas entrevistadas, por tanto el formato *on line* resultó ser la opción viable dadas las circunstancias, no por ello, opacaba la voluntad de colaborar positivamente accediendo a las mismas con compromiso pertinente. Cabe resaltar la participación femenina únicamente, ya que, si bien no se utilizó como categoría excluyente, los hombres consultados, accedieron a responder las entrevistas pero luego no las concretaron. Por otro lado no se cuenta con respuestas de directivos, ya que se solicitó entrevista a tres de ellos, que la aceptaron inicialmente pero no se llegó a la administración de la misma.

## **Líneas de investigación futuras**

Se pueden orientar las siguientes líneas de investigación futuras para tener una visión más completa de la situación analizada en la presente investigación:

1. Evaluación continua y longitudinal del impacto inclusivo: Análisis de las trayectorias escolares de alumnos con proyecto de inclusión para evaluar cómo evolucionan en sus aspectos académicos y conductuales.
2. Análisis de políticas inclusivas y políticas estatales: Acerca de la capacitación de los actores intervinientes en los dispositivos de inclusión de alumnos con barreras.
3. Análisis de la relación entre la escuela común y la escuela especial, y cómo la escuela especial le puede brindar herramientas a la escuela común para trabajar de forma colaborativa.
4. Relación entre inclusión y resultados laborales: investigar cómo la inclusión educativa en el nivel inicial y primario impacta, en la transición de los niños / niñas al próximo nivel: secundario.
5. Comprobar el bienestar de los niños/ niñas que llevan adelante el proyecto de inclusión derribando barreras personales y académicas.
6. La incorporación de la Escuela Especial como SAIE ó como Centro participando en pareja pedagógica con la escuela común, trabajando en colaboración con el EOE, en la escuela común.

## **Propuestas de intervención: sistematización de tres intervenciones**

En este documento se presentan propuestas de intervención basadas en los resultados obtenidos de la investigación sobre las intervenciones del psicopedagogo institucional en las trayectorias educativas de alumnos y alumnas con Certificado Único de Discapacidad (CUD) en escuelas de nivel inicial y primario de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

- **Objetivo: Generar una mirada alojadora para abordar la diversidad con naturalidad.**

Toda intervención asertiva debe ser holística, real, concreta, inclusiva y adaptada a la realidad institucional y áulica, con ejes nodales precisos y una descripción de la situación efectiva para ser desarrollada. El Psicopedagogo institucional como propulsor del desarrollo del plan.

### **Propuesta de intervención: “Cambiando la mirada: mis amigos excepcionales”**

- Formación continua de todos los actores intervinientes en la institución educativa. Revisando las leyes vigentes, recabando información útil y necesaria para el desarrollo de habilidades y competencias de los alumnos de acuerdo a sus fortalezas con el propósito de derribar barreras individuales y grupales. Para ello, la convocatoria a participar de jornadas de capacitación, talleres y seminarios. Evaluación de procesos, reedición de lo planificado y ajuste de los resultados para una mayor efectividad en el quehacer.

Para este objetivo se propone un taller de nueve encuentros de frecuencia mensual, durante nueve meses, con una duración de dos horas, destinado a los docentes y facilitadores de los niveles inicial y primario. En el encuentro, la psicopedagoga institucional, como responsable de la propuesta, recibe a los participantes una experiencia inmersiva, para

explorar el “ponerse en lugar del otro” detectando barreras y facilitadores. Luego presenta un artículo de revista o video como disparador, concerniente a un diagnóstico (ej: marzo: Síndrome de down, abril: TEA, mayo: TDH, octubre: dislexia, noviembre: Diabetes). A partir del disparador se genera un debate donde cada docente y facilitador aporta su conocimiento y sus dudas o consultas. Se construye un cuadro con mitos, falsedades y conocimiento real, se proponen actividades para trabajar con los alumnos y estrategias. Se cierra el encuentro con la confección de una cartelera entre todos, que se coloca en el patio principal del colegio.

### **Propuesta de intervención: “¿Firmamos contrato?”**

- El abordaje de trabajo en pareja pedagógica entre docente y docente de apoyo a la inclusión, propiciando espacios de encuentro e intercambio fructíferos donde se escuchen todas las voces, se acompañen los silencios, las dudas y los desafíos. Acordando propuestas pedagógicas colectivas que brinden asistencia al grupo en general y a las particularidades.

Para este objetivo se propone un taller durante el mes de febrero, de dos encuentros de 90 minutos de duración, en los cuales la psicopedagoga como responsable presenta a la docente y la facilitadora (como destinatarias). A partir de la lectura del diagnóstico del alumno como disparador, se conversa acerca del grupo de compañeros, de las características, de qué espera la una de la otra, la psicopedagoga especifica los roles, los delimita, ofrece estrategias y herramientas y propone el trabajo en equipo. Para el segundo encuentro cada una debe llevar escrita una carta donde describa lo que necesita de la otra, lo que puede ofrecer, lo que necesita saber. Entre las dos construyen un código de convivencia en el aula, para establecer un clima conjunto asertivo. Esta propuesta debe ser revisada en junio y en noviembre, donde se realiza una evaluación del año.

### **Propuesta de intervención: “Pasamos al próximo nivel”**

- Reversionar las transiciones (las articulaciones de nivel) como oportunidades enriquecedoras de crecimiento y solvencia entre todos los actores intervinientes en el proceso. El optimizar dicho pasaje amerita ser visualizado como un proceso continuo que respete subjetividades, rescatando los objetivos comunes y puntos de coincidencia con el propósito de que cada nivel se fortalezca con los aportes del otro, así toda la escuela aportará su estructura para generar la mirada alojadora de todos y para todos.

Para este objetivo se propone un taller de seis encuentros mensuales de 90 minutos desde abril hasta noviembre. En el primer encuentro, la docente de primer grado visita la sala, les relata cómo los espera en el nivel primario y les regala un mapa del nivel, con los nombres de cada uno. En el segundo encuentro los niños de sala de cinco concurren con el mapa a primaria. Se les hace una visita guiada por el nivel primario, las instalaciones, el comedor, los baños, las aulas, la biblioteca, los espacios relevantes para tener en cuenta en su primer grado y las personas referentes. A partir del tercer encuentro, los alumnos de sala de 5, (mientras los alumnos de primer grado están en materias especiales como educación física o música) concurren a primer grado. Allí las docentes de primer grado les proponen un taller de lecto escritura para evaluar el nivel, con actividades como escribir su nombre, leer cuentos, dibujar los cuentos, etc. En el quinto encuentro, los niños de sala de cinco son recibidos en el comedor por sus compañeros de primer grado para compartir una merienda, participar de juegos interactivos y leer cartas que les escribieron, dándoles la bienvenida y una pista para el siguiente encuentro. En el último encuentro los niños de nivel inicial son invitados a participar del izado de la bandera junto con primer grado. Se les regala un lápiz con su nombre y una cocarda que dice “bienvenido a primer grado”.

## Referencias

- Aguilar Montoya, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva, Universidad Interamericana, México.
- [https://www.academia.edu/35963064/DEL\\_EXTERMINIO\\_A\\_LA\\_EDUCACION%3%93N\\_INCLUSIVA\\_UNA\\_VISION%3%93N\\_DESDE\\_LA\\_DISCAPACIDAD](https://www.academia.edu/35963064/DEL_EXTERMINIO_A_LA_EDUCACION%3%93N_INCLUSIVA_UNA_VISION%3%93N_DESDE_LA_DISCAPACIDAD)
- Aguinaga-Doig, S., Rimari-Arias, M., y Velázquez-Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 109-126
- <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Manantial.
- [https://www.google.com.ar/books/edition/Escuela\\_y\\_pr%C3%A1cticas\\_inclusivas/SVOBAAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.com.ar/books/edition/Escuela_y_pr%C3%A1cticas_inclusivas/SVOBAAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&printsec=frontcover)
- Aizencang, N., Arrue, C., Bendersky, B. y Maddonni, P. (2015). Pensar el aprendizaje en tanto situado: ¿qué se entiende por acompañamientos al aprendizaje escolar?. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- <https://www.aacademica.org/000-015/416> <https://n2t.net/ark:/13683/epma/YNt>
- Arroyo, E., Murillo, L. (2021). *Inclusión educativa en estudiantes que presentan trastorno del espectro autista de grado I*, Universidad Femenina del Sagrado Corazón.
- <http://hdl.handle.net/20.500.11955/809>
- Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar. *Polifonías Revista de Educación*, 1 (1), 9-21.
- Bianchi, E. (2016). La integración de los niños con capacidades diferentes. Ed. Bonum.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (Echeita, G, Muñoz, Y., Simón, S. y Sandoval, M. 3º ed. rev. FUHEM, OEI (Trabajo original publicado en 2011)
- Butelman, I.1996. . Pensando en las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación. Paidós,
- Borsani, M. J. y Gallicchio, M. C. (2009) *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Casal, V. (2018). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. En *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEI CEE* /Romina Donato ... [et al.] ; compilado por T. Vinacur ; J. M. Bustos. - 1a ed. pp 37-58.  
<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Casal, V. (2018). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. En *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE* / compilado por T. Vinacur ; J. M. Bustos. - 1a ed. pp 37-58.  
<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Casanova, M. A (2003), El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista Iberoamericana de educación, en línea*. Madrid, España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- Casanova García, A. (2018). La regulación de la ira desde la educación emocional. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11400>

- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., Escobar, M. (Coords). *La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad*. EDULP.
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021) Debates sobre los roles y modos de trabajo de diferentes figuras en la escuela: desencuentros y diálogos en torno a la inclusión EN: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.) (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. pp. 354-412. EDULP.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4597/pm.4597.pdf>  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4590/pm.4590.pdf>
- Cobeñas, P. y Orlando, M. (2021) ¿Qué entendemos por barreras a la inclusión? En: Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
<https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2021/11/%C2%BFQue-entendemos-por-barreras-a-la-inclusion.pdf>
- Cobeñas, P. y Orlando, M. (2021) La escuela desde la Educación inclusiva. En: Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
<https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-escuela-desde-la-educacion-inclusiva-2/>
- Cobeñas, P. y Orlando, M. (2021) ¿Qué entendemos por educación inclusiva? En: Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
<https://escuelademaestros.bue.edu.ar/la-escuela-desde-la-educacion-inclusiva/>
- Corvaia, A., Dropulich, G, Franze, S. (2016) *Integración escolar: un encuentro de miradas*. Ed. Bonum.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013)

Resolución 782/13 Accionar del acompañante /asistente externo dentro de las instituciones educativas <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VWWp22HY.pdf>

Donato, R. (2019). La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE / Donato, R ... [et al.] ; compilado por Vinacur, T ; Bustos, J. M. 1° ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019.

<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>

Duglio, C. (2019) *Inclusión educativa de niños con Trastorno del espectro autista Trabajo final de grado*. Facultad de Psicología, Montevideo.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23386>

Fabre, M. V. (2021). Los docentes y la implementación de adaptaciones metodológicas en el acompañamiento de las trayectorias escolares de alumnos con dislexia en el nivel primario de la localidad de Tandil [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

<https://hdl.handle.net/20.500.14340/1066>

Falco, P. V. (2020). Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria común de gestión estatal de C.A.B.A. [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

<https://hdl.handle.net/20.500.14340/687>

Fontán, M. A. (1998). *Dificultades de aprendizaje o el arte de ignorar* Buenos Aires Edición de la autora.

- Fontán, M. A. (2010). “La integración escolar: Crónica de un des-encuentro anunciado” en Crespo, A (Compilador) *La Educación especial a la inclusión social*. (pp 125-140) Ed. Letra viva.
- <https://es.scribd.com/document/437612629/Inclusion-Alberto-G-Crespo>
- Fontán, M. A. (2010) La integración escolar: una interpelación a la función docente y a las formas escolares. Trabajo presentado en Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas socio-educativas – FLACSO. Cohorte 2010.
- Fontán, M. A. (2012). La Supervisión Escolar: una práctica inclusiva en *Perspectiva*, Publicación de ASED (Asociación de Supervisores docentes) 4(1), 25-37.
- <https://es.scribd.com/document/94553401/Perspectivas-4>
- Fontán, M. A. (2020). Lo imposible en la práctica psicopedagógica: experiencia y escritura. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 9(1), 1–9. Recuperado a partir de <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2629>
- Freire, P. (1965). La educación como práctica de la libertad. Edición 2008, Editorial Siglo XXI.
- [https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire\\_educaci%C3%B3n\\_como\\_pr%C3%A1ctica\\_libertad.pdf\\_-1.pdf](https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf)
- Furman, M.; Larsen, M. E. (2022) *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Santillana.
- Granda, M.L. (2020). Articulación y continuidad educativa entre nivel inicial y nivel primario en la ciudad de Azul, provincia de Buenos Aires [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/766>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la Investigación. Mc. Graw Hill.
- Kiel, L. (2016) La inclusión en tiempos de discursos científicistas. En La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes

y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE / Donato, R ... [et al.] ;  
compilado por Vinacur, T ; Bustos, J. M. 1° ed. Organización de Estados  
Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019 pp (113-121).

<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>

Lafuente, L. (2022) *¿Hecha la ley, hecha la trampa? La falta de adecuaciones para chicos con dificultades en el aprendizaje en Argentina*. Entrevista a la Dra. Rufina Pearson. Punto Convergente (2022, 12 de septiembre).

<https://puntoconvergente.uca.edu.ar/hecha-la-ley-hecha-la-trampa-la-falta-de-adecuaciones-para-chicos-con-dificultades-en-el-aprendizaje-en-argentina>

Larripa, S. (2015). “La evaluación de los aprendizajes en el marco de políticas educativas inclusivas”, en Palacios, A. (Comp.) Claves para incluir. Noveduc.

Ley 26206 de 2006 (2006, 14 de diciembre) Honorable Concejo Deliberante de la República Argentina. Ley de educación nacional.

<http://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley 26.378 de 2008 (2008, 21 de mayo) Honorable Concejo Deliberante de la República Argentina. Sobre los derechos de las personas con discapacidad.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317>

Ley 27306 de 2016 (2016, 19 de octubre) Honorable Concejo Deliberante de la República Argentina. Ley del abordaje integral de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27306-267234/texto>

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.

Marcet, A. S (2022) Educación Inclusiva, una realidad posible: la mirada desde adentro. En

Portal de formación continua para docentes *Escuela de Maestros* del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<https://escuelademaestros.bue.edu.ar/educacion-inclusiva-una-realidad-posible-la-mirada-desde-adentro-2/>

Montessori, M. (1986). La mente absorbente del niño. Edición 2004 Diana.

<https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf>

Ministerio de Hacienda y Finanzas (2019). Detección y caracterización ampliada de la población con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires. Encuesta Anual de Hogares 2018.

[https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2022/05/poblacion\\_discapacidad\\_I3\\_2019.pdf](https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2022/05/poblacion_discapacidad_I3_2019.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2022)

*RESOL-2022-3816-GCBA-MEDGC*

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-03/Orientaciones%20Formulario%20PPI-final.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2022) Guía rápida sobre educación inclusiva

<https://buenosaires.gob.ar/educacion/educacion-de-gestion-privada/educacion-inclusiva-en-la-escuela>

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/03/29/9fd21f306fc51e3f2de4e6fbaa2ce734abf550c9.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2022). *Orientaciones para la implementación de la normativa vinculada al proyecto pedagógico individual.*

*Resolución N°3816/2022 - GCABA-MEDGC.*

<https://buenosaires.gob.ar/orientaciones-para-apoyar-la-educacion-inclusiva/orientaciones-proyecto-pedagogico-individual-ppi>

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-03/Orientaciones%20Formulario%20PPI-final.pdf>

<https://buenosaires.gob.ar/orientaciones-para-apoyar-la-educacion-inclusiva/orientaciones-proyecto-pedagogico-individual-ppix>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2022). Educación inclusiva en la escuela

<http://buenosaires.gob.ar/educacion/educacion-de-gestion-privada/educacion-inclusiva-en-la-escuela>

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2016, 15 de diciembre). Resolución 311-16 Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-ii-res-311-cfe-58add83aa4885.pdf>

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/hacia-una-educacion-mas-inclusiva-primer-aniversario-de-la-resolucion-311>

Ministerio de la ciudad de Buenos Aires. La población con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires (informe 2) Encuesta Anual de Hogares 2018

[https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2019/10/poblacion\\_discapacidad\\_I2\\_2019.pdf](https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2019/10/poblacion_discapacidad_I2_2019.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2013).

Resolución 3034. Reglamento para el Desempeño de Acompañantes Personales no

Docentes (APNDs) para alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la CABA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018) *Inclusión, trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes. 1° ed. Volumen 3.*

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed.

<https://www.educ.ar/recursos/123754/los-equipos-de-orientacion-en-el-sistema-educativo>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019) *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de*

*Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital. ISBN 978-987-47076-5-9*

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practicas\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf) en

<https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019) *Educación inclusiva: Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas de*

*aprendizaje (DEA) 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de*

*Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital. Educación inclusiva; 2 ISBN 978-987-47076-6-6*

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando\\_barreras\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_participacion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_con\\_dificultades\\_especificas\\_del\\_aprendizaje\\_dea\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_dificultades_especificas_del_aprendizaje_dea_0.pdf) en

<https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019) *Educación inclusiva: Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con discapacidad intelectual (DI)* 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital. Educación inclusiva; 3 ISBN 978-987-47076-7-3

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando\\_barreras\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_participacion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_con\\_discapacidad\\_intelectual\\_di\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_discapacidad_intelectual_di_0.pdf) en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019) *Educación inclusiva: Eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastornos del espectro autista (TEA)* 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital. Educación inclusiva; 4 ISBN 978-987-47076-8-0

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando\\_barreras\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_participacion\\_de\\_los\\_estudiantes\\_con\\_trastorno\\_del\\_espectro\\_autista\\_te\\_a\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_trastorno_del_espectro_autista_te_a_0.pdf) en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018) *Inclusión, trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes*. 1° ed. Volumen 3.

Ministerio de Salud de la Nación. (2006). Modificación del Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad. Buenos Aires: Boletín Oficial de la Nación Argentina.

Ministerio de Salud de la Nación. (2001, 19 de Enero). Resolución 47/2001. Anexo: normas de Categorización de establecimientos y servicios de rehabilitación.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-47-2001-65879/texto>

Ministerio de Salud y Acción Social. (2000, 24 de abril). Resolución 428/99

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-428-1999-62835/texto>

Ministerio de Salud (2004) Resolución 44-2004 Sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad. Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-44-2004-100218/texto>

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, 13 de diciembre de 2006

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ortiz González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. *La Educación Especial* ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24.

<https://doi.org/10.14201/scero202354125096>

Palombo, J. S. (2023). Posicionamiento de los docente frente a la presencia de acompañantes externos en el aula en el nivel primario [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].

<https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/700afbf7-ce88-47c0-ba8a-785d49f7d353>

Pearson, R. (2017). *Dislexia. Una Forma Diferente de Leer*. Editorial Paidós.

- Pitton, E.; Demarco, F.; Larripa, S. (2018). Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal”. UEICEE-GCBA. Consultado en [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apd\\_inclusion\\_de\\_ninos\\_en\\_situacion\\_de\\_discapacidad\\_en\\_la\\_escuela\\_primaria\\_comun.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apd_inclusion_de_ninos_en_situacion_de_discapacidad_en_la_escuela_primaria_comun.pdf)
- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía, 17(2), 1–18.  
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2956>
- Santos Guerra, M.A (2006) *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Programa CAM Encuentro. CAM Caja Mediterraneo Obras Sociales.
- Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de antropología y Educación N° 01*. Diciembre, 2010.  
<https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Soto-Varela, R., Boumadan, M., Ortega-Rodríguez, P. J., & Poyatos-Dorado, C. (2023). La Inclusión de Proyectos de Innovación Educativa con base TIC en los centros de Educación Primaria, y su Impacto en el Rendimiento Académico del Alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 41–53.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.545011>
- UNESCO (2017). Educación y aprendizaje inclusivos para personas con discapacidad  
<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/educacion-y-aprendizaje-inclusivos-para-personas-con>  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.locale=es)  
<https://www.argentina.gob.ar/estudiar/escuela/sistema/modalidades>

Valdez, D. (2009) Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas.  
Editorial Paidós.

Vargas Castro, K., Rodríguez Sáenz, M. E., Moyano Pérez, K. N. (2022) “Diseño Universal de aprendizaje y Desarrollo de Destrezas con Criterios de Desempeño en los Niños con Necesidades Educativas Especiales de Educación Inicial” (Trabajo de grado) Universidad Estatal de Milagro de Ecuador.

<http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/6744>

Vygotsky L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En: L. Vygotsky, Obras Escogidas, Tomo II.  
Madrid: Visor.

Zabala, M. (2023) *Educación inclusiva, entre lo ideal y lo posible tenemos un hiato que sortear*. En Aires de Santa Fe, portal digital 2023-09-23.

<https://www.airedesantafe.com.ar/educacion/educacion-inclusiva-entre-lo-ideal-y-lo-posible-tenemos-un-hiato-que-sortear-n505920>

Zunini, P. (2024, 26 de diciembre). De la escuela normal a la enseñanza abierta y flexible: por qué las aulas tienen que “abrazar la diversidad”. *Infobae*.

<https://www.infobae.com/educacion/2024/12/26/de-la-escuela-normal-a-la-ensenanza-abierta-y-flexible-por-que-las-aulas-tienen-que-abrazar-la-diversidad/>

## **ANEXO I: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Me ha sido explicado que María Gabriela García, alumna de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, estudiante del Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía desea información para su TFI sobre educación inclusiva. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el tema mencionado. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la entrevista que se me hará a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad. y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a [maria.gabriela.garcia@uflouniversidad.edu.ar](mailto:maria.gabriela.garcia@uflouniversidad.edu.ar)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

**Firma:**

**Firma Profesional Informante:**

**Aclaración:**

**Aclaración:**

**DNI:**

**DNI:**

**Fecha:**

**Protocolo N°:**

**Anexo II.** Protocolos de las entrevistas a:

- Padres
- Profesionales (docentes, coordinadores, APND).
- Supervisoras retirados.

**ANEXO II: ENTREVISTA A PADRES**

**A.** Datos de la persona entrevistada:

Nombre:
Edad:
Profesión:
Título/s de base (terciario o universitario):
Edad de su hijo/a:
Escolaridad: inicial / primario:
Gestión privada / pública:
Laica / confesional:
Cuenta con CUD:

**B.** Preguntas:

<b>1)</b> ¿Qué es para usted la inclusión escolar?
<b>2)</b> ¿Qué características debe tener el dispositivo de inclusión para ser eficiente?
<b>3)</b> ¿Qué factores son importantes en el dispositivo? (aprendizaje - socialización - autonomía - otros)
<b>4)</b> ¿Qué espera de un dispositivo inclusivo en la escuela donde asiste su hijo/a?

<b>5)</b> ¿Qué herramientas considera necesarias para que les otorguen en el dispositivo planteado para su hijo?
<b>6)</b> ¿Recibe de parte de la escuela acompañamiento y contención?
<b>7)</b> ¿Buscó asesoramiento por su cuenta o por otros medios?
<b>8)</b> ¿Posee conocimiento acerca del marco legal regulatorio vigente?
<b>9)</b> ¿Conoce el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la institución en la que su niño/a está matriculado/? ejerce su rol?
<b>10)</b> ¿Considera que la escuela en la que ha matriculado a su hijo/a es inclusiva? ¿en qué aspectos?
<b>11)</b> ¿Cuáles son las barreras que enfrenta a diario ?
<b>12)</b> ¿Cómo evalúa la escuela los aprendizajes en inclusión escolar?
<b>13)</b> ¿Cómo considera que son las intervenciones psicoeducativas de las y los APND en su escuela?
<b>14)</b> ¿Qué mirada tiene la escuela sobre los y las APND? ¿Forman parte de la comunidad educativa?
<b>15)</b> ¿Están reconocidas/os como profesionales? ¿Reciben un reconocimiento económico adecuado?
<b>16)</b> ¿Cuál debería ser el objetivo de la escuela inclusiva en los próximos años?

<b>17) ¿Qué papel juegan las terapias externas?</b>
<b>18) ¿Cómo considera que deben organizarse los diferentes actores (niño o adolescente, familia, escuela, centro, APND, terapias externas, actividades extraescolares) para que el dispositivo funcione?</b>

## **ANEXO II: ENTREVISTA A PROFESIONALES**

### **A. Datos de la persona entrevistada:**

Nombre:
Edad:
Título/s de base (terciario o universitario):
Rol que desempeña relacionado con inclusión escolar:
Escuela o ámbito en que desempeña el rol:
Gestión privada / pública:
Laica / confesional:
Nivel en el que se desempeña:
Antigüedad en el rol:

### **B. Preguntas:**

<b>1) ¿Qué es para usted la inclusión escolar?</b>
<b>2) ¿Qué abarca un dispositivo de inclusión en el ámbito escolar?</b>
<b>3) ¿Con qué aspectos de las leyes de inclusión escolar está de acuerdo y con cuáles en desacuerdo?</b>

<b>4) ¿Cuáles son los objetivos del proceso de inclusión?</b>
<b>5) ¿Considera que se cumplen en los dispositivos de inclusión en los que usted participa?</b>
<b>6) Detalle las tareas y actividades que forman parte de su rol y que están relacionadas con la inclusión.</b>
<b>7) ¿Qué factores o aspectos son decisivos para que el dispositivo de inclusión sea eficiente?</b>
<b>8) ¿Qué herramientas considera que son importantes para trabajar en inclusión escolar?</b>
<b>9) ¿Qué herramientas utiliza para la tarea diaria en inclusión escolar?</b>
<b>10) ¿Recibió en algún momento capacitación pertinente por parte de la escuela?</b>
<b>11) ¿Recibe de parte de la escuela acompañamiento y contención?</b>
<b>12) ¿Considera que la capacitación que posee es suficiente y está actualizada?</b>
<b>13) ¿Buscó capacitación por su cuenta o por otros medios?</b>
<b>14) ¿Posee conocimiento acerca del marco legal regulatorio vigente?</b>
<b>15) ¿Cuál es su mirada sobre los SAIE o centros de inclusión?</b>

<b>16)</b> ¿Ejerce otra actividad laboral? si - no ¿Cuál?
<b>17)</b> ¿Conoce el PEI (Proyecto Educativo Institucional) de la institución en la que ejerce su rol?
<b>18)</b> ¿Considera que la escuela en la que trabaja es inclusiva? ¿en qué aspectos? ¿por qué motivo?
<b>19)</b> ¿Cuáles son las barreras al aprendizaje y la participación que observa en su escuela?
<b>20)</b> ¿Cómo evalúa la escuela los aprendizajes en inclusión escolar?
<b>21)</b> ¿Cómo considera que son las intervenciones psicoeducativas de las y los APND en su escuela?
<b>22)</b> ¿Qué mirada tiene la escuela sobre los y las APND? ¿Forman parte de la comunidad educativa?
<b>23)</b> ¿Están reconocidas/os como profesionales? ¿Reciben un reconocimiento económico adecuado?
<b>24)</b> Si lo hubiera, ¿Cuál es el rol del psicopedagogo dentro del proyecto de inclusión?
<b>25)</b> ¿Cuál debería ser el objetivo de la escuela inclusiva en los próximos años?