



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

La Propuesta Pedagógica Inclusiva como construcción interinstitucional y su influencia en el aprendizaje de alumnos con Discapacidad Intelectual, en una escuela primaria de Villa Ballester: Orientaciones psicopedagógicas

Nombre y apellido del alumno: Deborah María Itatí Vega

N° de Legajo: 25557

Autoridades de la Universidad

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector Mgter: Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Tutor temático: Lic. Cynthia Malfet

Asesor metodológico: Lic. Sergio Vicente Yépez Santiago – Lic. Zulma Gastaldo

Índice

Resumen.....	3
Abstract	3
Introducción	4
Marco Teórico.....	5
La Propuesta Pedagógica Inclusiva en el paradigma de la inclusión educativa	5
La Propuesta Pedagógica Inclusiva como dispositivo educativo en escuela de nivel	6
La Propuesta Pedagógica Inclusiva y sus ejes transversales	7
La Propuesta Pedagógica Inclusiva como construcción interinstitucional.....	10
Concepción de aprendizaje	12
Definición de Discapacidad Intelectual	15
Estilo de aprendizaje y estrategias específicas en estudiantes con Discapacidad Intelectual..	17
Antecedentes	20
Planteo del problema.....	27
Objetivos.....	29
Método	30
Diseño	30
Participantes	30
Técnica de recolección de datos	30
Procedimiento	31
Resultados	32
Discusión	57
Conclusión	66
Referencias.....	68
Anexos	74

Resumen

El presente trabajo tiene como principal objetivo explorar y analizar la experiencia de abordaje interinstitucional frente a las Propuestas Pedagógicas Inclusivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de alumnos con Discapacidad Intelectual, en una escuela primaria de Villa Ballester. Se utilizó un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción. Participaron diez docentes, cuatro de escuela de nivel, cuatro de Educación Especial y dos directivos, uno de cada área. Como instrumento se utilizó una entrevista semiestructurada. Se realizó un análisis del contenido temático vertido en los discursos mediante la técnica de triangulación de datos. Los resultados muestran que la Propuesta Pedagógica Inclusiva se encuentra en proceso de construcción interinstitucional, ya que aún, diversos aspectos como el trabajo mancomunado y corresponsable, así como la labor en pareja pedagógica deben afianzarse.

Palabras clave: Propuesta- Inclusiva-Interinstitucional -Aprendizaje-Discapacidad-Intelectual

Abstract

The main objective of this work is to explore and analyze the experience of an inter-institutional approach to inclusive pedagogical proposals and their influence on the learning process of students with intellectual disabilities, in a primary school in Villa Ballester. A qualitative approach was used, with an action research design. Ten teachers participated, four from school level, four from special education and two directors, one from each area. As an instrument, a semi-structured interview was used. An analysis of the thematic content expressed in the speeches was carried out using the data triangulation technique. The results show that the inclusive pedagogical proposal is in the process of inter-institutional construction, since still, various aspects such as joint and co-responsible work, as well as pedagogical partner work, must be consolidated.

Keywords: Proposal- Inclusive-Interinstitutional -Learning-Disability-Intellectual

Introducción

Durante las últimas décadas, diferentes leyes y normativas nacionales e internacionales han promovido la inclusión educativa como derecho, promulgando la obligatoriedad de las instituciones educativas a dar respuesta a la diversidad del alumnado, como lo establece la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Una estrategia en particular, para que la educación inclusiva se haga efectiva, es acompañar la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad, a través de una Propuesta Pedagógica Inclusiva (PPI), explicitada en las normativas actuales de inclusión. En la Provincia de Buenos Aires, las principales reglamentaciones vigentes se hallan en la Resolución 311/16 y la Resolución 1664/17, en donde se desarrollan los lineamientos principales para un abordaje mancomunado e interinstitucional de la PPI.

Existen múltiples investigaciones que hacen referencia específica a la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, pero pocas de ellas refieren a la propuesta pedagógica inclusiva como proyecto explícito y a la articulación entre diferentes instituciones y agentes educativos que deberían implicarse. Por este motivo, la presente investigación tuvo como principal objetivo explorar la experiencia de abordaje interinstitucional frente a las Propuestas Pedagógicas Inclusivas, así como su influencia en el proceso de aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el nivel primario

Este trabajo se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas, desarrollando, además, tanto un recorrido teórico conceptual como de antecedentes científicos relacionados a la temática durante los últimos años. En relación con los resultados y los datos recolectados que condujeron a una escasa articulación interinstitucional, falta de conocimiento de la normativa vigente, entre otras cuestiones que establecen las reglamentaciones, se realizó una propuesta de intervención psicopedagógica a los fines de abordar las problemáticas halladas de manera constructiva e interdisciplinaria.

Marco teórico

La Propuesta Pedagógica Inclusiva en el paradigma de la inclusión educativa

Di Pietro y cols. (2012), desarrollan un recorrido histórico acerca de los diferentes discursos científicos y sociales que se fueron sucediendo a lo largo del tiempo, pero que aún coexisten, acerca del sujeto destinatario de la Educación Especial.

Previamente al siglo XIX, la actitud que primaba en la sociedad frente a las personas con discapacidad era una actitud de marginación con ausencia de políticas gubernamentales. A principios del siglo XIX, los sujetos considerados “anormales” eran institucionalizados, primando el denominado modelo médico patológico o modelo médico educativo. Así, comienza a vislumbrarse una pedagogía orientada a personas con discapacidad sosteniendo sus bases en la corrección y la reeducación. En este contexto nacen las escuelas especiales. Alrededor de los años noventa comienzan a desarrollarse conceptos como el de Necesidades Educativas Especiales e Integración educativa, dejando detrás conceptualizaciones como la de déficit e impedido. De esta manera, los alumnos pasan a ser concebidos como sujetos que en un contexto de aprendizaje determinado presentan dificultades para apropiarse de los contenidos curriculares. En relación con este cambio conceptual, surge la perspectiva de la integración educativa que se plantea como el paradigma que debería primar en la atención de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. La educación especial se concibe de esta manera, ya no sólo como aquella destinada a la atención de sujetos con discapacidad, sino como un conjunto de dispositivos enfocados a la inserción efectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas de nivel. (Di Pietro y cols., 2012).

En el marco actual, y tomando como referencia la Resolución 1664/17 (2017), se puede mencionar que la concepción de inclusión se diferencia del concepto de integración, en función de que la inclusión educativa como derecho, contiene a todos los estudiantes; por

lo cual, requiere de dispositivos institucionales y áulicos a través de los cuales se pone en acto una enseñanza para todos, mientras que la integración escolar es una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto.

La Ley de Educación nacional 26.206 (2006), establece que la educación inclusiva se apoya en el derecho a la educación universal, abordándose la diversidad y favoreciendo las potencialidades y fortalezas que tienen todos los estudiantes. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), promulgada y sancionada en la Ley Nacional 26.378 (2008), manifiestan el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, ofreciendo propuestas educativas que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, brindando los apoyos necesarios y adecuando los contextos a fin de fomentar el máximo desarrollo académico y social.

Desde el marco legal de nuestro país, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y la Ley de Educación Provincial 13688 (2007), continúan el mismo lineamiento planteando que la educación inclusiva es un derecho personal y social, y que como derecho alcanza a todos los sujetos, incluyendo a las personas con discapacidad, garantizando condiciones de equidad y valoración de la diversidad, como también el acceso a una propuesta pedagógica que contemple sus posibilidades de aprendizaje.

La Propuesta Pedagógica Inclusiva como dispositivo educativo en escuela de nivel

Según la Resolución CFE N°311/16 (2016), los estudiantes con discapacidad tienen derecho a transitar una trayectoria escolar óptima, acorde a sus necesidades, en todos los niveles de enseñanza. La Propuesta Pedagógica Inclusiva (PPI), es un dispositivo interinstitucional que se construye para aquellos estudiantes con discapacidad temporal o permanente, que realicen su trayectoria educativa en escuela de nivel y que requieran de este recurso. En este aspecto, la resolución anteriormente mencionada, expresa que las

instituciones educativas que necesiten apoyo para garantizar un óptimo desarrollo de la trayectoria educativa de las/os estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza, contarán con la posibilidad de recibir los apoyos necesarios en forma corresponsable entre el nivel y la modalidad, contar con las propuestas de enseñanza y las configuraciones específicas y con una PPI elaborada mancomunadamente.

Araque Hontangas y Barrio De La Puente (2010), denominan inclusión funcional, al proceso mediante el cual los estudiantes con discapacidad realizan su trayectoria educativa en aulas ordinarias en escuelas de nivel, a partir de programas o proyectos de inclusión, diferenciándola de la denominada inclusión social, mediante la cual los estudiantes sólo participan en actividades extracurriculares o materias especiales, sosteniendo su trayectoria escolar en escuela especial.

Otra de las normativas que regula la inclusión escolar y la PPI, es la Resolución 16664/17 (2017) de la Provincia de Buenos Aires, que plantea que la sola presencia de un estudiante con discapacidad no torna necesaria la intervención de la modalidad especial, siendo en primera instancia los agentes educativos de nivel quienes brindarán las herramientas necesarias para la inclusión. “Se considerará la articulación con la modalidad de educación especial sólo cuando los niños, niñas o adolescentes con discapacidad lo requieran, en acuerdo con su familia y las instituciones” (RESFC 1664/17, 2017, p.3). En tal sentido, la modalidad de educación especial ejercería una intervención directa a través de una PPI, con el apoyo de un docente de inclusión y de los equipos técnicos orientadores desde un accionar corresponsable con los actores institucionales de la escuela de nivel.

La Propuesta Pedagógica Inclusiva y sus ejes transversales

Según la Resolución CFE N° 311/16 (2016) anexo 2, se deben abordar diferentes ejes prioritarios para la confección de la Propuesta Pedagógica Inclusiva.

En primer lugar, es importante recabar los datos relevantes del estudiante, incluyendo los de su trayectoria educativa, la configuración familiar y su participación en el proceso de inclusión. (Res.311/16, 2016). Como menciona Terigi (2007), las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Por cierto, mediante modos heterogéneos, variables y contingentes. La idea de trayectoria implica la confluencia entre las biografías de los alumnos y las posibilidades y/o barreras que le presenta una institución como la escuela. Es necesario tener en cuenta la concepción de que las trayectorias no son las únicas posibles, en tanto que la escuela y los alumnos o sus familias intervienen en ese resultado, además de considerar que la trayectoria de un alumno puede desarrollarse en diferentes establecimientos y modalidades (Casal y Lofeudo, 2011).

En segundo lugar, se desarrolla la propuesta curricular del estudiante, establecida por la Resolución 311/16 (2016), siendo el eje central de la PPI, ya que implica la detección de barreras y las configuraciones de apoyo diseñadas para el alumno, la organización de los propósitos y contenidos, la temporalización, la secuenciación, los ajustes y los acuerdos interinstitucionales. Yelachich (2017), explica que previamente a planificar las configuraciones de apoyo que delinearán la Propuesta Pedagógica Inclusiva, es necesario detectar las barreras, es decir aquellos obstáculos que impiden a los estudiantes realizar una tarea, dificultando el aprendizaje y la participación de la vida escolar en general. Las barreras pueden distinguirse en barreras de acceso físico, barreras de la comunicación, barreras didácticas y barreras sociales o actitudinales. Entre estas últimas se pueden mencionar la actitud de los docentes, de los estudiantes, de los familiares, las carencias en la información, en la capacitación o en el conocimiento de los procesos inclusivos.

Una vez detectadas las barreras se planificarán las configuraciones de apoyo, que en el ámbito educativo refieren a un conjunto de estrategias para ajustar algunos elementos del curriculum: objetivos, contenidos, evaluación, estrategias de enseñanza entendidas como

metodologías, procedimientos y técnicas, recursos, tiempos en relación con las capacidades, posibilidades, intereses dirigidas a la enseñanza de un grupo de alumnos, teniendo en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje (Tomé y Köppel, 2008).

Según Casal y Lofeudo (2011), las configuraciones de apoyo implementan a las trayectorias escolares regidas por una PPI, diferentes apoyos didácticos, tecnológicos, materiales, facilitadores de vínculo e instrumentos de mediación. Continuando con estas autoras, las mismas mencionan que los agentes educativos de la modalidad de educación especial intervienen en las propuestas, diseñando e incorporando apoyos que puedan viabilizar tanto la inclusión como el aprendizaje, además de asesorar a las escuelas de nivel, a fin de que los ajustes pertinentes se elaboren de manera corresponsable. Estas configuraciones prácticas podrían tomar diferentes formas:

Orientación: en articulación con los equipos de orientación escolar, centros de prevención o atención temprana o instituciones que requieren de la guía de la modalidad para evaluar las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes que requieran la intervención de profesionales específicos (Casal y Lofeudo, 2011).

Asesoramiento: a los distintos niveles del sistema educativo (nivel inicial, primario, secundario, etc.), favoreciendo la conformación de redes de comunicación, (Casal y Lofeudo, 2011).

Incorporación de apoyos: confección de programas y proyectos de la modalidad de educación especial, en articulación con escuelas de nivel, a fin de promover la inclusión educativa. (Casal y Lofeudo, 2011).

Tomando como referencia los aportes de Casal (2017), las configuraciones de apoyo se definen también como un conjunto de andamiajes organizados desde el ámbito escolar a fines de favorecer el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad o dificultades

en el aprendizaje, teniendo como meta principal, poder disminuir las barreras y favorecer la autonomía de los alumnos.

En tercer lugar, el proceso de evaluación, promoción y acreditación son ejes establecidos según la presente resolución, que se abordan en acuerdo entre las instituciones implicadas de manera corresponsable (Res.311/16, 2016). Dentro de este paradigma, la evaluación es concebida como un proceso permanente y sistemático que tiene como fin favorecer el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas en función de los aprendizajes de los alumnos (RESFC 16664/17, 2017).

La Propuesta Pedagógica Inclusiva como construcción interinstitucional

La Propuesta Pedagógica Inclusiva en el nivel primario y en los restantes, es una construcción corresponsable de todos los niveles y modalidades intervinientes, debiendo aunar criterios entre los docentes, equipo de orientación escolar y escuela especial, con miras a la orientación, el asesoramiento y el diseño de propuestas educativas adecuadas que permitan al estudiante el abordaje de los contenidos, respetando sus tiempos y características que se consideren necesarios en el proceso de inclusión. Esta tarea interinstitucional, implica la construcción de acuerdos, intercambios, implementación de estrategias, comunicación permanente y participación de reuniones institucionales entre los distintos agentes educativos implicados y familia, a fin de realizar los ajustes pertinentes en función de lo planteado en la propuesta pedagógica inclusiva (RESFC 16664/17, 2017).

De forma similar, la Resolución CFE N° 311/16 (2016), expresa que los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Los mismos, serán conformados por los actores de los niveles y/o modalidades que

intervengan: equipos interdisciplinarios jurisdiccionales, equipos inter y transdisciplinarios institucionales, supervisores, directivos y docentes. Estos actores, a partir de un trabajo conjunto con el/la estudiante con discapacidad y la familia, pondrán en conocimiento las decisiones respecto de las trayectorias escolares.

En el documento provincial “Orientaciones para el trabajo con estudiantes con NEED, Anexo 1” (2017), se establecen algunas líneas de acción para el abordaje de la inclusión, como ser la incorporación de la PPI al proyecto institucional, la difusión para el conocimiento de la PPI por parte de todos los agentes educativos y su derivada corresponsabilidad, el abordaje de las normativas vigentes para encuadrar la PPI, la generación de tiempos y espacios reales de intercambio, la evaluación asidua de los apoyos implementados a fin de realizar los ajustes pertinentes entre las instituciones implicadas, el sostenimiento de una articulación fluida entre los actores intervinientes a los fines de construir y modificar la PPI de manera colaborativa y la constitución y fortalecimiento de una pareja pedagógica entre el docente de apoyo a la inclusión y docente de nivel.

Tremblay (2010), define a la labor en pareja pedagógica o co-enseñanza como la labor pedagógica destinada a un determinado grupo en simultáneo, de dos o más profesores que comparten responsabilidad educativa. Esta tarea puede abordarse, por ejemplo, entre un docente de nivel y una docente de educación especial, con el fin de incluir a estudiantes con proyectos de inclusión o con necesidades singulares. Algunas formas de abordar esta tarea es brindando las consignas y explicaciones de manera conjunta o quedando una como referente del grupo general y otra acompañando a pequeños grupos que requieran apoyos.

La Comunicación conjunta N°1 (2017), plantea la necesidad de conformar equipos de trabajo interinstitucionales que provean instancias de formación, asesoramiento y orientación, además de la redefinición de posicionamientos, acciones y propuestas pedagógicas corresponsables, en pos de favorecer las prácticas de educación inclusiva. A su vez, la

Comunicación N°5 (2020), establece que para sostener un intercambio efectivo entre instituciones es necesario articular acuerdos pedagógicos entre las escuelas de los distintos niveles y modalidades a fin de sostener la continuidad pedagógica de los estudiantes y mantener espacios de comunicación y trabajo con docentes de Apoyo a la Inclusión de niños, niñas y adolescentes incluidos en Propuestas Pedagógicas de Inclusión.

En la Circular Técnica General N°1 (2014), la Dirección de Educación Especial expresa:

“Consideramos que aún sigue siendo imprescindible revisar, repensar y resignificar los modos, las estrategias, para promover prácticas inclusivas y concretar en lo cotidiano de las escuelas los principios inherentes al ejercicio pleno de derechos. El primer paso para seguir progresando en esta dirección es planear acciones institucionales e interinstitucionales concretas que favorezcan el avance de todos los actores en el sentido correcto. Debemos trabajar con muchos otros, con los cuales tenemos responsabilidades compartidas en los procesos de inclusión. Este desafío nos sigue interpelando y nos compromete” (Circular Técnica General N°1, 2014, p,11).

Concepciones de aprendizaje

Tomando como referencia a distintos autores que han realizado diversos aportes en el ámbito de la Psicopedagogía, se expondrán brevemente algunas definiciones relacionadas al concepto de aprendizaje.

Fernández (1999), establece que cada sujeto manifiesta una manera particular de acercarse al conocimiento para construir sus saberes, de esta manera va constituyendo su modalidad de aprendizaje, que se define como una matriz o molde que utiliza para operar frente a diferentes situaciones de aprendizaje. La autora diferencia modalidad de aprendizaje de modalidad de inteligencia exponiendo que:

El aprendizaje es un proceso en el que intervienen la inteligencia, el cuerpo, el

deseo y el organismo, articulados en un determinado equilibrio; pero la estructura intelectual tiende también a un equilibrio para estructurar la realidad y sistematizarla, a través de dos movimientos que Piaget, definió como invariantes de asimilación y acomodación (Fernández, 1999, p.122).

Tanto Alicia Fernández (1999), como Sara Paín (1982), desarrollan sus teorías utilizando conceptos centrales de la teoría piagetana. Las investigaciones de Piaget (1981), hacen referencia al desarrollo intelectual y enuncian que el proceso de adaptación inteligente requiere de un equilibrio para estructurar la realidad y sistematizarla, a través de las invariantes funcionales de asimilación y acomodación, sin un predominio excesivo de una sobre otra. La invariante de asimilación se entiende como el movimiento por el cual el sujeto transforma la realidad para integrarla a sus posibilidades de acción, sin embargo, la invariante de acomodación se concibe como el movimiento por el cual el sujeto transforma y coordina sus propios esquemas activos para adecuarlos a las exigencias de la realidad.

Paín (1982), destaca la constitución de diversas modalidades con distintos predominios, que, en diversas ocasiones, se encuentran relacionadas con fracturas en el aprender y las clasifica de la siguiente manera:

Hipoasimilación, destacando pobreza de contacto con el objeto y déficit creativo.

Hiperacomodación, evidenciando pobreza de contacto con la subjetividad e imitación.

Hipoacomodación, denotando falta de estimulación y ausencia de iniciativa.

Hiperasimilación, predominando la subjetivación y desrealización del pensamiento.

La intervención psicopedagógica se dirige a poder movilizar la modalidad de aprendizaje conduciendo a una apropiación objetiva y subjetiva de los conocimientos (Paín, 1982).

Fernández (1999), además menciona que el aprendizaje y la matriz vincular ponen en juego la articulación entre la inteligencia, el deseo, la asimilación y la acomodación. Expresa

que las dificultades en el aprender se presentan cuando se produce un quiebre en el proceso de aprendizaje que permite la transmisión del conocimiento y que se constituye entre el sujeto que aprende, el enseñante y el objeto a conocer. No pudiendo desconocer la estructura vincular en la que se encuentra y los cuatro niveles constitutivos del mismo:

Organismo: es el nivel básico para el aprendizaje. Refiere a la infraestructura neurofisiológica, se encuentra programado a través de los distintos sistemas. Está preprogramado y codificado. Sus funciones son la recepción y reproducción de la información. Si falla puede condicionar el aprendizaje, pero no lo determina (Fernández, 1999).

Cuerpo: el aprendizaje se transmite a través del cuerpo, éste es construido. Ejerce diferentes coordinaciones creando nuevas acciones y generando placer de dominio. El cuerpo se apropia del organismo y funciona como mediador del comportamiento a fin de apropiarse del entorno y los conocimientos (Fernández, 1999).

Inteligencia: es el nivel lógico, refiere a la estructura genética piagetana. Es un proceso objetivante, busca objetivar y generalizar. Hace referencia a la construcción del conocimiento a través de la experiencia, el sujeto epistémico debe tender al equilibrio.

Deseo: es el nivel simbólico, alógico y significante. Organiza la vida afectiva, las emociones y las significaciones. Tiende a lo subjetivo, la individuación y la diferenciación. El deseo pretende apropiarse del objeto significándolo (Fernández, 1999).

Desde la línea constructivista, Ausubel y cols. (1983), centra el aprendizaje producido en el contexto educativo. Conciben que para dar significado a las experiencias no sólo se requiere del pensamiento sino también de la afectividad y de la motivación. Uno de los conceptos principales que abordan es el de aprendizaje significativo en el que residen las ideas expresadas simbólicamente, siendo relacionadas de modo no arbitrario, con lo que el estudiante ya sabe, es decir, que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa, que

se relaciona con la nueva información. Esto presupone que el material sea potencialmente significativo, sosteniendo una significatividad lógica, siendo relacionable con las ideas disponibles en el bagaje cognitivo del alumno. Además, se requiere de una significatividad psicológica, esto quiere decir que la comprensión de los contenidos podrán lograrse si estos son comprensibles desde la red conceptual que cada uno ha construido.

Tomando en consideración los aportes de Vigotsky que retoma Baquero (1997), el aprendizaje se construye en situaciones sociales significativas. Desde esta teoría, según la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores, todo progreso en el desarrollo de un sujeto se produce primero en un entorno de interacción social (interpsicológico), y luego a nivel individual (intrapicológico). Un aporte central de este autor es el concepto de zona de desarrollo próximo, que se describe como la distancia entre la zona de desarrollo real que logra un sujeto para resolver un problema de manera autónoma y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de una dificultad con la ayuda de un compañero más idóneo o con la guía de un adulto. Es decir, lo que al momento realiza con la colaboración de un otro, puede volverse luego zona de desarrollo real, resolviendo esa situación con autonomía.

Para finalizar, Norma Filidoro (2009), define al aprendizaje escolar como:

Un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto.

Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (Filidoro, 2009, p.16).

Definición de discapacidad intelectual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010) expone: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en

habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. Las causas que originan la discapacidad intelectual son diversas, clasificando las mismas como genéticas, sociales y culturales. También pueden mencionarse las causas pre-natales que son aquellas presentes antes del nacimiento, en la concepción o embarazo, las peri-natales producidas durante el parto y las post-natales, ocasionadas luego del nacimiento (Ministerio de Educación, 2009).

Actualmente una de las definiciones más utilizadas proviene del área de la salud y corresponde a la planteada por López (2002). Esta menciona que se trata de niños con una capacidad intelectual significativamente inferior al promedio y cuyo déficit implica dificultades en la adaptación, por lo menos en dos de las siguientes áreas: comunicación, habilidades sociales, iniciativa, autocuidado, vida en el hogar, salud, seguridad, dependencia, ocio, trabajo, adaptación al medio y habilidades académicas funcionales. Continuando en la misma línea se encuentra la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2001) la cual indica, que la discapacidad intelectual es un trastorno que se define por la presencia de una detención en el desarrollo mental, caracterizado especialmente por el deterioro de las funciones específicas de cada etapa del desarrollo, que contribuyen al nivel global de la inteligencia, como el funcionamiento cognitivo, del lenguaje, motriz y de sociabilización, en donde la adaptación al ambiente, generalmente, se encuentra afectada.

Luckasson y cols. (2002) sostienen que la discapacidad intelectual se desarrolla a partir de la interacción del sujeto y su entorno, es decir, no puede considerarse como una característica sujeta a la persona, si no será variable en relación con los apoyos que requiera. “El concepto de Discapacidad Intelectual surge para enfatizar una perspectiva ecológica que se centra en la interacción persona - ambiente y reconoce que la aplicación sistemática de

apoyos individualizados puede mejorar el funcionamiento humano” (Luckasson y cols, 2002).

Estilo de aprendizaje y estrategias específicas en estudiantes con Discapacidad

Intelectual

El término estilo de aprendizaje se refiere al método o estrategias personales que utilizamos cuando queremos aprender algo. Esas preferencias o tendencias que determinan la manera de aprender constituyen nuestro estilo de aprendizaje, (Woolfolk, 2010).

Linares y Rincón (2011), destacan que, en los alumnos con Discapacidad Intelectual (D.I.), se presentan frecuentemente, algunas particularidades en relación con determinadas funciones cognitivas que inciden en el aprendizaje. La atención es una de ellas, ya que se evidencia una mayor distracción ante estímulos externos, por lo tanto, es necesario proporcionar un contexto favorecedor, convocando al estudiante, brindándole claridad y secuenciando las tareas. La memoria se relaciona con la capacidad de retener, almacenar y recuperar la información. En los alumnos con D.I. suelen observarse dificultades en la memoria de trabajo y memoria a corto plazo, para lo cual es necesario recurrir a diversas estrategias mnemotécnicas. La percepción refiere a la capacidad para asimilar en forma adecuada los estímulos del entorno. En los estudiantes con D.I. resulta favorecedor presentar los estímulos por múltiples vías sensoriales, sobre todo con apoyos visuales. Con respecto a la motivación, se encuentra relacionada a la atención, ya que, si las propuestas no generan interés, el nivel atencional fluctúa o disminuye. En este aspecto, es importante brindar actividades creativas y significativas. Según establecen Linares y Rincón (2011), otras áreas que pueden encontrarse afectadas son la comunicativa, social y conductual.

Mora Hernández y Retamal Maldonado (2016), plantean que, si bien cada estudiante presenta estilos particulares para aprender, es necesario tener en cuenta las características frecuentes de los alumnos con discapacidad intelectual y sus singularidades, a fin de poder

establecer el tipo de apoyos que requieren desde las didácticas y estrategias de enseñanza. Es necesario brindar respuesta a sus necesidades de aprendizaje en aspectos como el uso competente de la lengua, la resolución de problemas matemáticos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la expresión libre y creativa de las ideas y el establecimiento de lazos sociales, entre otros. Responder a la diversidad rompiendo con las rutinas homogeneizadoras donde se pide lo mismo y en el mismo momento a todo alumno o alumna; en el contexto áulico su impacto radica en que, a través de estas estrategias, es posible construir una práctica docente que emplea de forma creativa los recursos didácticos, los espacios, las formas de interacción y organizativas, los materiales, los tiempos y las propuestas metodológicas. Las estrategias específicas y diversificadas son recursos que favorecen y apoyan el derecho a recibir una educación de calidad a través de medios que promueven el aprendizaje significativo. Atender a la diversidad en el aula significa que los docentes se ocupen de todos los estudiantes, generen ambientes de aprendizaje enriquecedores y diversifiquen la enseñanza.

Pastor y cols. (2008) retoman los lineamientos del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el cual explica que hay estudiantes que reconocen y procesan mejor la información por la vía auditiva que por la vía visual y viceversa. Otros alumnos, por ejemplo, serán buenos al diseñar estrategias, pero no al ejecutarlas o evaluarlas; habrá alumnos que aprenderán mejor mediante ensayo-error, practicando, mientras que otros asimilarán mejor los contenidos de forma vicaria, a través de modelos. Del mismo modo, no todo el alumnado se motivará de igual forma y presentará diferencias en el modo de implicarse en su propio aprendizaje. Además, orienta a los equipos docentes a abordar planeaciones de aula diversificadas de tres maneras. En primer lugar, proporcionando múltiples formas de representación de la información y de los contenidos, ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información. En segundo lugar, brindando múltiples

formas de expresión del aprendizaje, puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. Y, por último, proporcionando múltiples formas de implicación, de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje.

Antecedentes

Durante las últimas décadas se han desarrollado diversas investigaciones que han intentado dar cuenta, desde un enfoque psicopedagógico, la relación existente entre las propuestas de inclusión educativas implementadas por distintas instituciones y sus incidencias en los procesos de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. (Roque-Hernández y Domínguez-Mota, 2012; Verdugo-Alonso y Rodríguez-Aguilella, 2012; Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014; López, Echeita y Martín, 2014; Maselli, Molina y Pimenides, 2015; Casal, 2017; Aguinaga-Doig, Rimari-Arias y Velázquez-Tejada, 2018; Bermúdez y Antola, 2020; Sagredo-Lillo, Bizarría-Muñoz y Careaga-Butter, 2020).

Verdugo-Alonso y Rodríguez-Aguilella (2012), desde España, realizaron un estudio que seguía como principal objetivo, recoger resultados sobre la situación actual de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, incluyendo en su perspectiva a la de las familias y los profesionales. La investigación se planteó con un enfoque cualitativo a partir del establecimiento de grupos focales, seis con cada colectivo: familias, profesionales y alumnos vinculados con la educación inclusiva. Se llevaron a cabo entrevistas y debates y se utilizó el programa nud*ist 6.0 para procesar el contenido de los discursos de cada grupo focal.

Como resultado se observó que los obstáculos para lograr una educación inclusiva eficaz aparecen, principalmente, en la etapa de Educación Secundaria y tienen que ver con la interacción social y las actitudes de los compañeros de aula y de los profesionales intervinientes; a la vez, se manifestó la necesidad de incrementar el apoyo psicológico y de incluir contenidos más prácticos en el currículo, siguiendo el Diseño universal de aprendizaje. Finalmente, se concluyó en la necesidad de partir de un enfoque multidimensional centrado en los indicadores de la calidad de vida del alumno.

En el mismo país, en la Ciudad de Madrid, López, Echeita y Martín (2014), diseñaron un cuestionario de dilemas que permitiera caracterizar las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa, con un foco en la discapacidad intelectual en la enseñanza de nivel. El propósito del estudio fue describir dichas concepciones y explorar sus relaciones con las variables de especialidad y experiencia profesional de los participantes. Se elaboró un esquema conceptual de 12 subdimensiones que representaban núcleos de contenidos relevantes para abordar las distintas perspectivas que pueden mantenerse acerca de los procesos de inclusión, organizadas en 3 dimensiones: teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos. El cuestionario fue aplicado a una muestra conformada por 51 profesionales en ejercicio y 41 estudiantes.

Los resultados señalaron que es posible identificar 3 tipologías de concepciones, que se han denominado: segregadores, integradores e inclusivos, y que éstas se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Se concluye la relevancia de reformular las estrategias de formación docente de modo que potencien la reflexión sobre la práctica y la explicitación de los supuestos psicológicos y educativos, particularmente aquellos que pudieran estar reforzando la segregación del alumnado.

Una investigación llevada a cabo por Roque-Hernández y Domínguez-Mota (2012), desde el Estado de México, sostuvo como objetivo de trabajo, capacitar a docentes en servicio para promover su participación en la atención psicopedagógica de alumnos con discapacidad intelectual, a fin de poder realizar una planeación pedagógica diversificada e instrumentar estrategias de atención adecuadas. Participaron de forma voluntaria, seis profesores de una escuela primaria pública, quienes tenían en su grupo, al menos un alumno con discapacidad intelectual. La metodología fue cualitativa y se diseñó e instrumentó un

programa de evaluación-intervención, recolectando datos por medio de la observación participante y entrevistas semi-estructuradas.

En relación a los resultados, los docentes adquirieron conocimientos básicos sobre educación especial para la identificación y atención pedagógica de niños con discapacidad intelectual; caracterizaron adecuadamente desde la pedagogía a sus alumnos, participaron colaborativamente con otros profesionales en la evaluación psicopedagógica, percibieron que sus acciones impactaban en sus alumnos y pudieron diversificar las estrategias didácticas mejorando su relación docente-alumno.

Por otra parte, desde la República de Perú, Aguinaga-Doig, Rimari-Arias y Velázquez-Tejada (2018), manifestaron en su investigación que en la práctica pedagógica aparece una contradicción externa entre el nivel de educación inclusiva a lograrse en la institución educativa y las actitudes negativas del estudiantado, a la que se le suman las deficiencias que presentan los sujetos profesionales al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desprovisto del enfoque inclusivo. De esta manera, el objetivo del artículo se orientó a revelar las causas que originan el problema y presentó un modelo contextualizado de inclusión para estudiantes de educación inicial con habilidades diferentes.

La metodología utilizada fue cualitativa educacional de tipo aplicada. El diseño se caracterizó por sistematizar la teoría y relacionarla con la realidad educativa en la búsqueda de la objetividad y la producción del conocimiento

El proceso de diagnóstico de campo se llevó a cabo en la institución educativa seleccionada, de manera intencional, por reunir las condiciones reales para cumplir el objetivo trazado por la investigación. Se previó una muestra conformada por la directora, diez docentes, nueve auxiliares de educación, ocho madres de familia y 90 estudiantes. Se usaron técnicas de entrevista semi estructurada, videos, cuestionarios, guías de observación, fotografías, videgrabaciones y material escrito según el tipo de instrumento.

Como resultado se propuso un modelo educativo que integre, desde la gestión y el liderazgo compartido, un sistema de estímulos conducidos por especialistas en permanente aprendizaje, que se concrete en acciones inclusivas orientadas al trabajo cooperativo y desarrollo temprano de las técnicas de intervención a favor del alumnado.

Bermúdez y Antola (2020), desde Uruguay, establecieron como objetivo de trabajo poder conocer las actitudes de los docentes con el fin de entender su predisposición para realizar una propuesta de abordaje áulico que atienda la diversidad. La población fue conformada por 42 docentes de nivel primario de escuelas públicas, rurales y urbanas. Por medio de una investigación descriptiva y transversal aplicaron la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. El instrumento fue dividido en dos partes: en la primera se recogieron los datos de identificación y en la segunda se implementó una encuesta para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad.

Como resultado hallaron una relación estadísticamente significativa entre la formación inicial de los maestros respecto a la actitud general, la implicación personal y el reconocimiento o negación de derechos. En relación a las puntuaciones más altas, observaron una actitud positiva con respecto a las personas con discapacidad en aquellos docentes que han mantenido vínculo en situaciones personales, laborales o sociales con personas con discapacidad. Lo mismo ocurrió respecto al reconocimiento de derechos fuera del contexto escolar, tales como la igualdad de oportunidades. Sin embargo, esta actitud se vio limitada por atribuciones globales acerca de rasgos de personalidad o conducta de las personas con discapacidad. Otro tanto ocurrió con la concepción que el docente tiene de la capacidad de aprendizaje y del desempeño de dichas personas.

Sagredo Lillo, Bizarría Muñoz y Careaga Butter (2020), presentaron desde Chile, un estudio cuyo objetivo fue conocer la gestión del tiempo reservado al trabajo colaborativo por docentes de educación común y de educación especial en instituciones escolares con

programas de inclusión educativa. Se utilizó un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiples, puesto que esta es una metodología útil para acercarse a la realidad del contexto en que se desarrollan los individuos y que permite aproximarse a la complejidad de sus percepciones y acciones. Se analizó el contenido temático presente en los discursos de los sujetos, lo cual permitió el levantamiento de categorías de significados, desde la indagación en sus representaciones, a través de entrevistas semi-estructuradas. Los participantes fueron docentes de nivel y docentes especiales de instituciones municipales con programas de inclusión educativa.

Como resultados, la mayor parte de los entrevistados coincidieron en que la variable de gestión del tiempo influye en su representación del trabajo colaborativo entre docentes. Los profesores atribuyen responsabilidad al equipo directivo respecto de la ejecución efectiva del programa por cuanto, si bien emplean los materiales que corresponden, relegan el proyecto de inclusión a segundo plano, principalmente porque debido a su desinformación no comprenden de qué se trata. Los docentes refieren que el director emite sus valoraciones solo a partir de los resultados de los estudiantes, sin considerar todo el proceso. Se evidencia que algunos participantes de los establecimientos educacionales estudiados organizan el tiempo de trabajo colaborativo desde su propia distribución, incorporando tiempos libres e instancias informales, para poder funcionar.

Desde nuestro país, Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) sostuvieron en su investigación el propósito de proveer herramientas para una educación inclusiva, garantizando el derecho a la educación en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Para ello se llevó a cabo un estudio cualitativo de casos, para el cual la metodología utilizada partió de un diseño de generación conceptual con instancias participativas en escuelas de 3 distritos de nuestro país que contaran entre su alumnado niños y niñas con discapacidad. La estrategia metodológica elegida para la construcción de la

evidencia empírica se basa en la combinación del modo de generación de conceptos y el modo participativo. Para la obtención de datos se trabajó con observaciones de la jornada escolar, instancias de retroalimentación en cada institución, entrevistas a los docentes, directivos y a integrantes de las familias de los niños/as (15 entrevistas con directivos y supervisores, 20 entrevistas con docentes, padres, alumnos y ex-alumnos). La técnica de análisis de datos empíricos utilizada fue el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss.

Como resultados principales, se halló la ausencia de acuerdos entre el docente común docente integrador y directivos, así como la falta de una labor conjunta en la que ambos docentes sean referentes del grupo, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje de todos. Se menciona también la falta de un trabajo institucional colectivo y de una relación fluida entre la Escuela Especial y la Escuela Común. Se expone como principal problema la falta de formación en torno a los temas relacionados con la educación inclusiva referida por los docentes, y por último se expone que el tipo de gestión del equipo directivo y el nivel de compromiso de los docentes en un trabajo colaborativo y en equipo, son imprescindibles para direccionar prácticas de educación inclusiva.

En la misma línea, Maselli, Molina y Pimenides (2015), se han propuesto como objetivo de investigación analizar las representaciones sociales de los docentes acerca de los procesos de inclusión educativa. En lo que respecta al diseño metodológico, se planteó una estrategia combinada que integra técnicas cualitativas y cuantitativas. En un primer acercamiento, se buscó interpretar significados asociados a las representaciones sociales y a la inclusión de jóvenes y adultos a través de entrevistas semi-estructuradas a docentes de distintos géneros, en centros educativos de nivel secundario de gestión pública. Esta técnica se aplicó en forma individual. La muestra quedó integrada por 3 varones y 3 mujeres, con antigüedades diferentes y de distintas instituciones. Como herramienta cuantitativa se llevó a

cabo una encuesta con preguntas de respuesta estructurada, diseñada en base a las unidades de sentido surgidas previamente de las entrevistas cualitativas.

Los hallazgos manifestaron que las representaciones sociales de los docentes son complejas y se encuentran atravesadas por concepciones contradictorias. Por un lado, la inclusión en las escuelas de jóvenes y adultos aparece asociada a la posibilidad de brindar condiciones para la construcción de trayectos educativos diferenciados, con dispositivos que tomen en cuenta las particularidades de los alumnos, pero al mismo tiempo subyacen nociones propias de un posicionamiento más cercano al reproductivismo escolar y la perspectiva meritocrática.

Para finalizar este apartado, Casal (2017), llevó a cabo una investigación cualitativa que tenía como fin reconocer y caracterizar las relaciones existentes entre las políticas públicas de inclusión educativa y las prácticas de enseñanza dirigidas a la inclusión educativa de niños y niñas en escuelas comunes de Nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires.

La investigación no experimental se apoyó en la recolección de datos a través de referencias de información de expresión oral o escrita, entrevistas semi-estructuradas y recogida mediante pautas flexibles. Asimismo, se realizó un análisis cualitativo a partir de datos estadísticos publicados por la Dirección de Estadística e Investigación de la Ciudad de Buenos Aires. La población seleccionada estaba compuesta por 3 funcionarios responsables, 5 supervisores de nivel primario y 3 supervisores de educación especial, 3 directoras de primaria y una directora de escuela especial de escuelas públicas de CABA.

Como resultado se observó que las escuelas de nivel cuentan con figuras de apoyos diversas y variadas provenientes de otras áreas, sin embargo, las configuraciones y propuestas que se desarrollan y las intervenciones que se describen varían en cuanto su funcionalidad y a los actores que se implican en dicha tarea.

Planteo del problema

Frente al paradigma de la inclusión educativa, todo el alumnado debe sentirse respetado, incluido y escuchado, lo que implica desarrollar formas flexibles de aprendizaje, crear entornos participativos en las aulas, valorar las competencias y delinear diferentes propuestas pedagógicas y sociales que alojen a todos los estudiantes desde sus posibilidades.

La Ley de Educación nacional 26.206 (2006) garantiza la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad a través de estrategias pedagógicas y políticas universales que favorezcan al máximo el desarrollo de sus competencias y el ejercicio de sus derechos, obteniendo para ello los recursos pertinentes según sus necesidades.

La Propuesta Pedagógica Inclusiva (PPI) es una herramienta en la que deben plasmarse las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión de los/as estudiantes con discapacidad que lo requieran. Esta propuesta se plasma en un proyecto abierto y flexible a diversos ajustes y configuraciones de apoyo para el tránsito en la escuela de nivel, siendo acompañados por la modalidad de Educación especial (RESFC 16664/17, 2017).

Tomando en consideración las leyes y resoluciones vigentes de nuestro país y de la Provincia de Buenos Aires, y los lineamientos que de ellas se desglosan, es de relevancia indagar acerca del compromiso, la implicancia y la participación de las instituciones al momento de enfrentarse con una Propuesta Pedagógica Inclusiva para abordar los aprendizajes de un estudiante con discapacidad.

La presente investigación tiene como principal objetivo indagar acerca de las Propuestas Pedagógicas Inclusivas diseñadas para estudiantes con Discapacidad Intelectual, que asisten a una escuela primaria de Villa Ballester, analizando la implicancia entre las instituciones intervinientes y su influencia en el proceso de aprendizaje de dichos estudiantes.

Las preguntas que guiarán el presente estudio son:

¿Es la Propuesta Pedagógica Inclusiva una construcción interinstitucional corresponsable? ¿Influye un abordaje corresponsable e interinstitucional de la Propuesta Pedagógica Inclusiva en el proceso de aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el Nivel primario?

Objetivos

Objetivo general:

- Explorar y analizar la experiencia de abordaje interinstitucional frente a las Propuestas Pedagógicas Inclusivas y su influencia en el proceso de aprendizaje de alumnos con Discapacidad Intelectual, en una escuela primaria de Villa Ballester.

Objetivos específicos:

- Conocer la concepción de inclusión educativa que subyace a las prácticas docentes.
- Investigar si se lleva a cabo el abordaje interinstitucional entre escuela de nivel, escuela especial y otros actores involucrados.
- Indagar acerca del conocimiento que tienen los actores institucionales en relación a la normativa vigente referida a la Propuesta Pedagógica Inclusiva y a la corresponsabilidad.
- Conocer cuáles son las principales barreras que inciden en el aprendizaje de alumnos con Discapacidad Intelectual.

Método

Diseño

Para el presente trabajo se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa que se fue desarrollando a partir del planteamiento del problema. El diseño que sustenta la investigación es el de investigación-acción, que alude a una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo y social. Elliott (1994) define este tipo de diseño como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, tiene como objetivo comprender la realidad y orientar un plan de acción que propicie el cambio.

Se deja constancia que la presente investigación se llevó a cabo mediante la fase de identificación de los hechos y planificación, postergando la fase de implementación para instancias futuras, debido al contexto actual de pandemia mundial.

Participantes

Las participantes que accedieron a colaborar con esta investigación fueron docentes y directivos de sexo femenino de una escuela de nivel primario de gestión privada y de una escuela de educación especial¹ de la localidad de Villa Ballester, de la Provincia de Buenos Aires, que abordan conjuntamente Propuestas Pedagógicas Inclusivas de alumnos con Discapacidad Intelectual. La participación de docentes mujeres se debe a que las instituciones no cuentan con personal del sexo masculino.

Participaron de la investigación:

8 docentes (4 de nivel primario y 4 de modalidad especial)

2 directivos (1 directora de nivel y 1 vicedirectora de modalidad especial)

Técnicas de recolección de datos

¹ Ficha de las instituciones

<https://drive.google.com/file/d/1ER55kgs8PxlumIDnwmipdVLTtRQm8XJt/view?usp=sharing>

Se utilizaron entrevistas individuales semiestructuradas como herramienta de recolección de datos mediante reuniones virtuales (aplicaciones zoom y meet), siendo acordadas anticipadamente con cada participante. Las mismas fueron realizadas entre las fechas del 29 de agosto al 29 de octubre de 2020. La entrevista semiestructurada es una técnica que permite la recolección de datos que brindan los participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. ²

Procedimiento

El procedimiento se llevó a cabo mediante previa comunicación del proceso a todos los participantes y posterior autorización firmada (digitalmente o manuscrita) del consentimiento informado.³

Los participantes de las distintas instituciones asistieron de forma voluntaria a los encuentros virtuales pautados. Las entrevistas fueron grabadas mediante dispositivo de audio y desgrabadas a los fines de realizar la interpretación de los datos.

² Se adjuntan entrevistas en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1Yv19pbhjGxAZwr2EKMq5NCtU7EusOE1A/view?usp=sharing>

³ Se adjuntan consentimientos en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/18dBXMP_0b45ITWJ1z8BMJpg89od63xgI?usp=sharing

Resultados

Para el análisis de los datos cualitativos, en primer lugar, se tomaron distintas categorías atendiendo a los dos ejes principales planteados en este trabajo: Propuesta Pedagógica Inclusiva y Aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual. En función de cada categoría se determinaron algunas subcategorías (Hernández Sampieri, 2014), respondiendo a los indicadores brindados por los diferentes entrevistados en relación con las temáticas abordadas. Luego, se realizó un análisis de consistencia interna, a fin de conocer las correlaciones entre los resultados, utilizando la técnica de triangulación de datos (Martínez Miguélez, 2006), permitiendo un análisis de las entrevistas individuales, tomando como referencia los fragmentos más relevantes desde las subcategorías, un análisis intragrupal y un análisis intergrupar.

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
-Propuesta Pedagógica Inclusiva	-Concepción de inclusión -Abordaje interinstitucional de la PPI -Conocimiento de la normativa
-Aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual	-Barreras principales y apoyos específicos en D.I. -Proceso de aprendizaje en estudiantes con D.I. según la implicancia interinstitucional

Análisis e interpretación según las categorías y subcategorías

1. Propuesta Pedagógica Inclusiva

a) Concepción de inclusión

Análisis individual: Docentes de apoyo a la inclusión (D.A.I.)

En relación a la forma de concebir la inclusión educativa las docentes manifestaron:

D.A.I. 1: “Es un proceso...En realidad, la inclusión debería ser alojar a todos”.

D.A.I. 2: “Es un proceso, falta mucho todavía para hablar de inclusión educativa. Apunta a la igualdad de condiciones para todos” ...

D.A.I. 3: “el proceso de inclusión educativa trata de abordar a todos los alumnos con sus singularidades, pero aún es un proceso lento”.

D.A.I. 4: “la inclusión educativa es darles la posibilidad a los estudiantes, niños, niñas, adolescentes, de poder transitar su escolaridad en una escuela de nivel siempre y cuando esto lo favorezca e incremente sus presentes y futuras posibilidades” ...

Análisis intragrupal (Docentes de apoyo a la inclusión)

Todas las entrevistadas de este grupo se acercaron en cierta medida a la concepción de inclusión abordada en las resoluciones vigentes. Esto puede inferirse de la convergencia que se visualiza en cada una de las respuestas, en tanto todas las participantes, aluden a una escuela para todos. También se hace alusión a la inclusión como un proceso en construcción.

b) Abordaje interinstitucional de la PPI

Análisis de frecuencia individual: Docentes de apoyo a la inclusión

En función a la organización de las instituciones frente a una Propuesta Pedagógica Inclusiva las docentes de apoyo a la inclusión expresaron:

-D.A.I. 1: “Desde la escuela especial se inicia con una etapa diagnóstica...en la cual se detectan las barreras y se piensan las adaptaciones necesarias. Las instituciones de nivel... toman una actitud de iniciativa más bien pasiva”.

-D.A.I. 2: “La PPI es el proyecto documentado... realizamos las configuraciones de apoyo de acuerdo a las necesidades que demanda cada alumno.... Cuando finalizamos la PPI, se la enviamos al colegio y hacemos una reunión entre escuelas y la familia” ...

-D.A.I. 3: “Dentro de la modalidad se está tratando de articular con todos los integrantes de la escuela de nivel... Igual sigue siendo como que la escuela de modalidad hace las propuestas... y la escuela de nivel siempre responde hacelo tranquila” ...

-D.A.I. 4: “La maestra de apoyo a la inclusión (MAI) se presenta en la escuela de nivel, acompañada muchas veces por alguien del equipo...generalmente con una entrevista con el equipo directivo, donde se hace de manera un poco formal la organización y la especificación de comentarle cómo se va a manejar al principio, para después formalizarlo en una reunión con todos” ...

En cuanto a la construcción de la Propuesta Pedagógica Inclusiva y las configuraciones de apoyo, las docentes del área de educación especial refirieron:

-D.A.I. 1: “Al momento de confeccionar la PPI, quien lo hace es la MAI. Recibiendo algunos aportes en la confección mediante la solicitud de la MAI para completar datos específicos. Y las configuraciones de apoyo son expuestas en su totalidad por la MAI”.

-D.A.I. 2: “Solemos participar de la confección de la PPI y los apoyos las MAI, junto con nuestras coordinadoras de la escuela especial...luego se lo mandamos a la maestra de nivel a ver si está de acuerdo, si quiere agregar algo” ...

-D.A.I. 3: “La PPI y las configuraciones de apoyo las realiza siempre la docente de inclusión con ayuda de las psicopedagogas del equipo de la escuela especial” ...

-D.A.I. 4: “Para mí acá hay dos respuestas, quienes suelen y quienes deberían.... La PPI siempre la termino realizando sola y se la paso a los docentes y directivos por si quieren agregar, sacar, poner... y las configuraciones muy pocas veces lo logré” ...

Al indagar si se lleva a cabo la corresponsabilidad laboral y el trabajo mancomunado las docentes de este grupo expresaron:

-D.A.I. 1: “No, creo que todavía no, sobre todo por falta de compromiso y desconocimiento”.

-D.A.I. 2: “Algunas veces sí, otras no, más que nada por falta de información o a veces por desgano. Sería bueno que las escuelas de base se involucren elaborando conjuntamente las PPI...Que desde inspección o los directivos informen más” ...

-D.A.I. 3: “A veces se lleva a cabo y a veces no...Muchas veces la escuela de nivel es poco abierta, poco flexible... A mi criterio falta mucha información” ...

-D.A.I. 4: “Considero que no se lleva a cabo...Creo que con más información y capacitaciones a las escuelas de nivel”.

En relación a la labor en pareja pedagógica entre docente de apoyo a la inclusión y docente de nivel, las maestras de modalidad manifestaron:

- D.A.I. 1: “No se realiza de esa manera”.

-D.A.I. 2: “No, este año no realicé...Se intenta proponer, pero aún falta para que se puedan concretar propuestas inclusivas para todo el grupo.

-D.A.I. 3: “En cuanto a la pareja pedagógica me ha pasado con algunas docentes de poder realizar actividades conjuntas, muy pocas veces, pero está bueno porque se beneficia todo el grupo en realidad, no sólo el alumno con propuesta de inclusión”.

D.A.I. 4: “No. A mí no me tocó, no pude nunca. Es super difícil... todavía no está bien en claro esto del laburo como pareja pedagógica no sólo con el alumno de inclusión”.

Análisis intragrupal (Docentes de apoyo a la inclusión)

En relación a la subcategoría que refiere al abordaje interinstitucional, en particular en lo que respecta a la organización entre instituciones, las docentes de apoyo a la inclusión, destacaron una primera fase de articulación entre escuelas y una segunda fase de detección de barreras, confección de la propuesta pedagógica inclusiva y desarrollo de las configuraciones de apoyo, en las que predomina una mayor implicancia de las docentes de escuela especial, siendo acompañadas en ocasiones por su equipo y posicionando a las docentes de nivel en un rol más pasivo, desde el que se aportan datos, se acompaña brindando las planificaciones y se reciben sugerencias. La mitad de las docentes mencionaron la realización de reuniones de articulación entre escuelas y familia.

En cuanto a la construcción de la Propuesta Pedagógica Inclusiva y las configuraciones de apoyo se observa convergencia entre todas las respuestas, destacando que son desarrolladas por las docentes de apoyo a la inclusión, en colaboración con las psicopedagogas del equipo, y que luego la comparten con la escuela de nivel.

En relación al trabajo interinstitucional y corresponsable, las respuestas se encuentran equiparadas, ya que algunas docentes expresaron que la tarea no se lleva a cabo en forma corresponsable y otras manifestaron que en ocasiones suele darse y en otras no, sin embargo, todas coincidieron en la falta de información y capacitación por parte de las escuelas de nivel en cuanto al proceso de inclusión y las normativas. Una sola docente hizo mención a que estas cuestiones podrían comenzar a abordarse desde los profesorados.

Otro factor importante de esta subcategoría es el trabajo en pareja pedagógica. La mayoría de las docentes expresaron que para que esto se concrete es necesario abordar propuestas para todo el grupo, pero que aún no lograron llevarlas a cabo en forma conjunta con la docente de nivel.

c) Conocimiento de la normativa que regula la Propuesta Pedagógica Inclusiva

Análisis individual: Docentes de apoyo a la inclusión

Tomando en consideración el conocimiento de las docentes en relación con el abordaje de la Propuesta Pedagógica Inclusiva según las normativas vigentes que la reglamentan, se recabaron las siguientes respuestas:

-D.A.I. 1: “Sí, la PPI se aborda respetando las normativas vigentes”.

-D.A.I. 2: “Si, la PPI se aborda desde la normativa vigente”.

-D.A.I. 3: “En la escuela especial la PPI y la inclusión se está abordando desde la normativa en forma actualizada”.

-D.A.I. 4: “Yo creo que sí, desde mi institución que es la escuela especial si, lo que pasa es que después es difícil llevarlo a la práctica” ...

Análisis intragrupal (Docentes de apoyo a la inclusión)

Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, se puede visualizar que todas las docentes de apoyo a la inclusión consideran que desde su institución se aborda la Propuesta Pedagógica Inclusiva desde las normativas vigentes y actuales que la regulan. Sólo una de las maestras expresó que, si bien la reglamentación se respetaba, resultaba dificultoso concretar ciertas cuestiones de la misma en el campo de la inclusión educativa de manera corresponsable.

2. Aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual

a) Barreras principales y apoyos específicos en D.I.

Análisis individual: Docentes de apoyo a la inclusión

En relación a las barreras y apoyos frecuentes se administraron las siguientes respuestas:

-D.A.I. 1: “Las barreras en el aprendizaje son en su mayoría académicas y sociales...En lo académico sirven mucho los apoyos tecnológicos y en lo social el trabajo en grupo”.

-D.A.I. 2: “Se plantean diferentes configuraciones de apoyo, no solo en las diferentes áreas curriculares sino también desde lo social o la comunicación...Es muy necesaria la comunicación con las familias y la escuela de nivel...Las estrategias que más favorecen a los alumnos tienen que ver con la presentación de las actividades” ...

“Lo que obstaculiza muchas veces es quedar como apoyo exclusivo de un alumno”.

-D.A.I. 3: “Si tiene dificultad en la lecto-escritura, poder trabajar y acompañar con videos y audios...Implementar estrategias más lúdicas, implementar las tics”.

-D.A.I.4: “Yo creo que las principales barreras es la parte social, en la relación con sus pares... como estrategia, para mí hay que hacer, plantear, acompañar a que el chico se reconozca a sí mismo tal cual es, con sus limitaciones” ...

Análisis intragrupal (Docentes de apoyo a la inclusión)

En función de los datos obtenidos, se puede inferir que las mayores barreras que se presentan en alumnos con discapacidad intelectual bajo una propuesta pedagógica inclusiva son en su mayoría sociales, reveladas en gran parte de las respuestas. Luego se destacaron las barreras académicas o curriculares y en menor medida las comunicacionales. Sin embargo, las mayores estrategias que desarrollaron las docentes de apoyo a la inclusión refirieron a configuraciones de apoyo metodológicas o de acceso al curriculum, como ser: el formato de presentación en las actividades, el poder brindar consignas claras, concisas y secuenciadas, el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, el apoyo audiovisual a través de videos, gráficos, lectores de voz y propuestas lúdicas. Es decir, que, si bien se destacaron como mayores barreras las dificultades sociales, se propusieron mayor cantidad de apoyos relacionados al aspecto académico. Con relación al área social, se mencionaron como principales estrategias el trabajo en grupos y el poder acompañar a los estudiantes en el reconocimiento de sí mismos con sus fortalezas y limitaciones. En cuanto a las barreras comunicacionales, algunas docentes expresaron la importancia de la comunicación entre todas las partes: escuelas y familia. Otros obstaculizadores que se hallaron en menor medida son la falta de compromiso de algunos docentes y el lugar de las D.A.I. como apoyo exclusivo del alumno.

b) Proceso de aprendizaje en estudiantes con D.I. según la implicancia interinstitucional

Análisis individual: Docentes de apoyo a la inclusión

En relación con esta subcategoría las docentes expresaron:

-D.A.I. 1: “Cuando la escuela de nivel tiene compromiso ante el proceso de aprendizaje de un alumno con inclusión, la diferencia es notoria. Se nota mucho en la progresión de los contenidos y en lo emocional”.

-D.A.I. 2: “Cuando se involucran los directivos y los docentes en los procesos de aprendizaje del alumno sí. Sí, se observan diferencias en el aprendizaje, porque podemos sostener un mismo plan en conjunto, sostener un mismo plan de trabajo”.

-D.A.I. 3: “Sí, se observan diferencias...El vínculo es muy importante, eso se nota e influye mucho, cambia la predisposición del alumno” ...

-D.A.I. 4: “El mismo chico, con el mismo diagnóstico, con las mismas posibilidades, en una institución, con un docente y un equipo directivo y un entorno inclusivo puede lograr un montón de cosas y el mismo chico con el mismo diagnóstico en una institución excluyente puede hacer que ese chico...no logre nada de lo que realmente puede llegar a lograr... Cuando hay implicancia se nota en lo social y en lo pedagógico”.

Análisis intragrupal (Docentes de apoyo a la inclusión)

Tomando en consideración los datos aportados por las docentes de apoyo a la inclusión en cuanto a la influencia y la implicancia interinstitucional en el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual del nivel primario que realizan su trayectoria escolar con PPI, se puede observar una convergencia en todas las respuestas obtenidas. Las docentes manifestaron en su totalidad, que cuando se presenta un compromiso articulado por parte de todos los agentes involucrados en la inclusión, se pueden visualizar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes cambios significativos. Los mismos se observan mediante diversos factores:

- En la predisposición del alumno y la dimensión emocional
- En la adquisición y progresión de los contenidos académicos
- En la continuidad pedagógica y curricular
- En las relaciones vinculares y la dimensión social

1.Propuesta Pedagógica Inclusiva

a) Concepción de inclusión

Análisis individual: Docentes de nivel primario (D.N.)

En función de los datos recolectados, las docentes de nivel expresaron las siguientes concepciones con relación a la inclusión educativa:

-D.N.1: “Es un proceso en el cual se integra a todos los chicos bajo un mismo contexto, para que todos lleguen a lo mismo, que todos lleguen a lograr los aprendizajes que se proponen alcanzándolos como cada uno pueda”.

-D.N.2: “Creo que es poder acompañar a los chicos en las dificultades que tengan, integrarlos, o sea integrarlos en todo sentido e integrarlos al grupo...hay que hacerlo desde la práctica acercándolo al aprendizaje al chico, o desde la vida cotidiana”.

-D.N.3: “Mi forma de alcanzar el proceso de inclusión educativa dentro del aula es incluir a todo el grupo para adquirir el aprendizaje respetando los tiempos y acompañando a quien lo necesite”.

-D.N.4: “Es integrar a chicos con dificultades o con algún diagnóstico por medio de una escuela especial y que nos brinde ayuda o herramientas para trabajar en el aula”.

Análisis intragrupal (Docentes de nivel primario)

Estableciendo un análisis de las respuestas obtenidas, se infiere cierta diversidad, divergencias e inconsistencias en las mismas. Puede observarse cierta disparidad en cuanto a la pretensión del docente de que “todos lleguen a lo mismo”, pero a la vez de respetar las singularidades, posicionándose de cierta manera en un paradigma homogeneizador de la educación. Una respuesta recurrente fue referida al abordaje de las dificultades de estudiantes con diagnóstico y el uso de conceptos relacionados a la integración educativa más que al de inclusión, aludiendo a enfoques centrados en el déficit o en el modelo médico. Una sola docente expresa su concepción de inclusión tomando en consideración las necesidades de todos los alumnos.

b) Abordaje interinstitucional de la PPI

Análisis individual: Docentes de nivel primario

En relación a la organización de las instituciones para abordar una Propuesta Pedagógica Inclusiva las docentes refirieron:

-D.N.1: “La escuela especial arma el proyecto de integración, yo les paso los contenidos y después nos presentan a nosotros en una reunión ese proyecto...Después se hacen algunas reuniones con los directivos, equipos y familia.

-D.N.2: “A principio de año se presenta la maestra integradora y se empieza a trabajar conjuntamente. Se hacen algunas reuniones donde participa la escuela especial, nuestra escuela y algún referente de la familia. Este año, la vicedirectora me fue dando algunas herramientas...Con los equipos externos también nos comunicamos”.

-D.N.3: “Se hacen reuniones con el equipo directivo, escuela especial, docentes y familia. Compartimos la planificación con la docente integradora”.

-D.N.4: “Como maestra de grupo quizás se detecta el problema con el alumno y se informa al directivo para poder solicitar la maestra integradora...Después, te reunís con gente de la escuela especial, la maestra y a veces alguien del equipo, me piden las planificaciones para que después la maestra especial pueda hacer las adaptaciones”.

En cuanto a la construcción de la Propuesta Pedagógica Inclusiva y las configuraciones de apoyo las docentes participantes de nivel primario manifestaron:

-D.N.1: “La PPI por lo general la realiza la escuela especial y después cuando está terminada nos preguntan si está bien, si estamos de acuerdo. Las configuraciones algunas las realiza la docente de inclusión y otras las preparo yo, ah y mi vicedirectora”.

-D.N.2: “Las maestras integradoras se encargan de armar el proyecto y lo presentan al colegio, después siempre estamos en contacto y te cuentan un poco de que se trata...Las configuraciones de apoyo, en algunos casos las hace la maestra especial y en otros yo”.

-D.N.3: “La PPI las maestras de especial y las configuraciones ambas docentes, tanto yo como la docente integradora con apoyo de los directivos”.

-D.N.4: “Las PPI le damos la planificación a la maestra que va a acompañar al alumno y después ellas comparten la PPI para ver si estamos de acuerdo o no...Con las configuraciones en realidad... te orientan en las necesidades que tienen los chicos”.

Haciendo mención al trabajo interinstitucional y corresponsable las docentes de nivel primario respondieron:

-D.N.1: “Depende mucho de la escuela especial con la que trabajes y la docente de inclusión que te toque... Habría que mejorar la comunicación entre las partes y un mayor tiempo de las docentes de inclusión en el aula. Nos faltan muchas herramientas”

-D.N.2: “Si, por lo general si, al menos yo siempre tuve buenas experiencias con las docentes de inclusión y los equipos...Si creo que desde nuestra escuela estaría buenísimo que nos informen un poco más o nos capaciten” ...

-D.N.3: “A veces no se logra llevar a cabo. Muchas veces falta el compromiso de alguna de las partes. Considero importante el real trabajo con la docente integradora y la necesidad de recibir herramientas y estrategias prácticas para trabajar en el aula.

-D.N.4: “Si, es decir yo trato de poner en práctica lo que me da la docente...Sostener el vínculo con la maestra integradora siempre es favorecedor ...A veces falta el acompañamiento de nuestra institución...No tenemos equipo y falta capacitación”.

En relación a la puesta en práctica de la labor en pareja pedagógica con la docente de apoyo a la inclusión, las docentes de nivel expresaron:

-D.N.1: “No, una propuesta específica en pareja pedagógica no, pero si algunas docentes han colaborado con el grupo en general.

-D.N.2: “No, una clase conjunta nunca dimos. Siempre tratamos de articular” ...

-D.N.3: “Pocas veces, pero sí. Algunas actividades abiertas de trabajo colaborativo”.

-D.N.4: “Ehh, no sé bien. Ella generalmente viene, pensamos juntas alguna actividad, le cuento lo que pasó los días que no le toca venir, si hubo alguna situación particular” ...

Análisis intragrupal (Docentes de nivel primario)

Los resultados demuestran una convergencia en la totalidad de las respuestas relacionadas a la construcción de la Propuesta Pedagógica Inclusiva. Todas las maestras manifestaron que el proyecto de inclusión es elaborado por las docentes de educación especial y que una vez confeccionado se comparte con las docentes de nivel a los fines de que puedan realizar aportes o establecer el acuerdo.

En relación a la organización interinstitucional, las docentes de nivel expresaron de manera frecuente, que desde su rol comparten las planificaciones curriculares para que la docente de apoyo a la inclusión pueda confeccionar la PPI y establecer las configuraciones de apoyo. Además, enunciaron que se realizan reuniones conjuntas con el equipo de la escuela especial, los directivos, las docentes y las familias.

Un dato significativo que las participantes proporcionaron fue la mención a los diferentes agentes implicados en la inclusión de los alumnos. Las docentes destacaron la relevancia de la participación de las familias cuando se las convoca y durante el acompañamiento en el hogar. Además, expresaron la importancia de la comunicación entre docente de nivel y docente de inclusión, así como la articulación con los profesionales externos del niño o niña.

En cuanto a la constitución e implementación de las configuraciones de apoyo las docentes de nivel coinciden en que es una tarea que se lleva a cabo por ambas maestras, incorporando las sugerencias de la D.A.I., y que, en ocasiones, son acompañadas mediante algunas orientaciones por parte de la vicedirectora del nivel, debido a la ausencia de un equipo de orientación escolar.

Haciendo referencia al trabajo corresponsable, la mitad de las docentes entrevistadas respondieron que el mismo se lleva a cabo y la otra mitad que sólo se realiza en las situaciones en que se presenta el compromiso de todas las partes. Algunos factores que se consideran que podría mejorar o sostener la labor interinstitucional son: la incorporación de mayores espacios de comunicación, el buen vínculo entre docentes, la mayor presencia en el aula de la docente de inclusión y mayores instancias de formación y capacitación.

En relación a la constitución de una pareja pedagógica entre docente de nivel y docente de inclusión, las maestras de grado refirieron en su mayoría que esta labor no se lleva a cabo. Una sola docente expresó que pocas veces pudo concretarlo. Las actividades que en ocasiones pueden realizar de manera conjunta son en propuestas abiertas o de trabajo colaborativo en grupo por parte de los alumnos.

c) Conocimiento de la normativa que regula la propuesta pedagógica inclusiva

Análisis individual: Docentes de nivel primario

En relación a la normativa vigente las docentes respondieron:

-D.N.1: “No, no tengo idea, como lo hace especial desconozco”.

-D.N.2: “Como generalmente se encarga especial supongo que sí. Con eso no estamos mucho en tema...Desde la escuela no tenemos capacitaciones”.

-D.N.3: “Creería que sí”.

-D.N.4: “La verdad que no lo sé, porque no sé cuál es la normativa específica. Lo que sé, lo sé desde la práctica”.

Análisis intragrupal (Docentes de nivel primario)

Como se destaca en los fragmentos citados, los resultados expresan una ausencia de conocimiento de la normativa vigente que sustenta la Propuesta Pedagógica Inclusiva por parte de las docentes de nivel. Los datos obtenidos demuestran una convergencia en las respuestas de todas las maestras, en las cuales se expresa desinformación y duda. En algunas

de las contestaciones se fundamenta el desconocimiento de la normativa poniendo de manifiesto que es la escuela de educación especial quien construye la Propuesta Pedagógica Inclusiva y que consideran o suponen que las reglamentaciones se cumplen desde esa institución. Además, algunas docentes refirieron una falta de capacitación en cuanto a la temática de inclusión por parte de su institución.

2. Aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual

a) Barreras principales y apoyos específicos en D.I.

Análisis individual: Docentes de nivel primario

En relación a las barreras principales y apoyos específicos que suelen observar e implementar las docentes en el nivel primario, se obtuvieron las siguientes respuestas:

-D.N.1: “Las barreras del aprendizaje, en los contenidos, muchas veces obstaculizan más al ser los grupos numerosos...El tener un docente de apoyo favorece. Cuando su docente no está, ubico al alumno cerca mío para favorecer la atención, otras estrategias es reducir la cantidad de ejercicios... usar material concreto, visual” ...

-D.N.2: Muchas barreras sociales y en la lecto escritura...A muchos les cuesta hacer vínculo, trabajar en grupos y...en la comprensión, necesitan mucho apoyo, es necesario aclararle conceptos, anticiparle las lecturas” ...A veces es necesario remarcarle a las familias que las actividades las vayan haciendo a su tiempo...A veces algunas familias también funcionan como barrera” ...

-D.N.3.: “Las barreras por lo general son sociales y para adquirir los aprendizajes. Favorecer la relación con sus pares es muy positivo”.

-D.N.4: “Las barreras son curriculares... y la social. Estrategias tratar de realizar las adecuaciones de la M.A.I...seccionar las actividades, darle más tiempo y reducir la cantidad y desde lo social hacer vínculo y el trabajo en grupo” ...

Análisis intragrupal (Docentes de nivel primario)

En función de los datos obtenidos, se visualiza una convergencia en la totalidad de las respuestas de las docentes en cuanto a la presencia de barreras académicas o curriculares en estudiantes con Discapacidad Intelectual. Algunas dificultades específicas a las que se hace referencia son en lo referente a la adquisición de la lectura y escritura y a la comprensión. Otra respuesta frecuente que se observa en segundo lugar es la mención a las barreras sociales.

Las estrategias recurrentes que las docentes de nivel utilizan para enfrentar las barreras académicas son diversas, sobre todo relacionadas al acceso de los contenidos: refuerzo de conceptos previos, sostenimiento de las configuraciones de apoyo que sugiere la docente de inclusión, priorizar la producción y colaborar o disminuir la copia, reducir la cantidad de ejercicios, ubicar al alumno cerca del docente de nivel, secuenciar las actividades, brindar mayor tiempo de resolución, anticipación de los textos, presentación de consignas simples como unir con flechas, *múltiple choice*, elección de respuesta correcta, uso de material concreto, acompañamiento de material audiovisual utilizando apoyo de imágenes, cuadros, infografías, audiocuentos. En una sola respuesta se destacó como estrategia favorecedora el poder orientar a las familias a respetar los tiempos de aprendizaje individuales.

En cuanto a las estrategias para solventar las dificultades sociales se trabaja para favorecer la relación con los pares y docentes. Una propuesta particular que puede identificarse alude a la importancia del trabajo en grupos heterogéneos con compañeros que puedan favorecer la dinámica vincular y de aprendizaje.

En menor medida se expresa como obstaculizador a la cantidad numerosa de alumnos por grupos y como favorecedor la presencia de una docente de inclusión.

b) Proceso de aprendizaje en estudiantes con D.I. según la implicancia interinstitucional

Análisis individual: Docentes de nivel primario

En relación a la subcategoría que refiere al proceso de aprendizaje de los alumnos con D.I. según la implicancia del abordaje interinstitucional las docentes manifestaron:

-D.N.1: “Sí, cambian un montón. Se nota en la predisposición, en el compromiso”.

-D.N.2: “Si, se nota primero en la predisposición, en las ganas, en la motivación...tienen mayor compromiso...se van afianzando mejor y van tomando mayor autonomía”.

-D.N.3: “Sí, se nota mucho...se observa en la progresión de los contenidos”.

-D.N.4: “Sí, se ve en el vínculo. El alumno toma mayor seguridad y eso lo vuelca en autonomía, en la participación, se ve más trabajo grupal y a la larga se ve en el rendimiento general de los aprendizajes”.

Análisis intragrupal (Docentes de nivel primario)

Según los datos obtenidos por las docentes de nivel primario, se halló una convergencia en la totalidad de las respuestas referidas a la influencia del abordaje interinstitucional en el aprendizaje de los alumnos con Propuesta Pedagógica Inclusiva. Todas las docentes coincidieron en que, si se realiza una labor mancomunada entre instituciones, esto incide de manera favorable en el aprendizaje de los alumnos. Con mayor frecuencia, las maestras manifestaron que esto se hace visible en la predisposición, el compromiso, las ganas y la motivación de los niños y niñas. También se hizo hincapié en un mejor rendimiento académico y adquisición progresiva de los contenidos escolares. En menor medida, pero no menos relevante, expresaron avances en la autonomía, en la posibilidad de vincularse, en la participación y en el trabajo grupal.

1.Propuesta Pedagógica Inclusiva

a) Concepción de inclusión

Análisis individual: Directivos de nivel y modalidad

Tomando en consideración las entrevistas realizadas a una directora de Nivel primario y una vicedirectora de la modalidad de Educación Especial se relevaron las siguientes concepciones de inclusión:

-D.: “Es un proceso que se lleva a cabo con la participación de escuela común, especial, especialistas que atienden al niño y padres” ...

-V.D.: “Es un proceso, realmente lleva su tiempo y lo importante es que el diseño inclusivo ya se ha incorporado en los diseños curriculares de las escuelas de nivel y realmente ya involucra a todo el sistema educativo” ...

Análisis intragrupal (Directivos)

Con relación a esta subcategoría ambos directivos coinciden en definir a la inclusión como un proceso, pero luego se pueden observar algunas divergencias, en tanto que la vicedirectora de la modalidad revela que los lineamientos de la inclusión han comenzado a incorporarse en la escuela de nivel y la directora de primario manifiesta que la inclusión se aborda desde distintas instituciones y agentes involucrados.

b) Abordaje interinstitucional de la PPI

Análisis individual: Directivos de nivel y modalidad

En relación a la organización de las instituciones, los directivos de las distintas escuelas respondieron:

-D.: “Se trabaja especialmente con los docentes tanto de escuela común como de especial para que en conjunto lleven a cabo un proyecto donde el niño se sienta cómodo y pueda alcanzar los objetivos planteados para el año escolar. Es importante que todos estén de acuerdo en la forma de intervención” ...

V.D.: “Luego de aprobado el proyecto se comienza a trabajar con la escuela de nivel, intentando articular las mejores estrategias para ese alumno... Muchas escuelas se enfrentan o es un ideario a veces con que no pueden con ese alumno” ...

Tomando los datos que se recolectaron en relación a los agentes participantes en la confección de la PPI y las configuraciones de apoyo expresaron:

-D: “Deberían intervenir los docentes de escuela común, equipo directivo de escuela común y especial, maestra de inclusión y especialistas que atienden al niño”.

-V.D.: “En la confección de la PPI deben intervenir tanto la docente de nivel como la docente de inclusión...También se incorpora en esta confección el equipo técnico de orientación de la escuela especial”.

En cuanto a la concreción del trabajo interinstitucional y corresponsable los directivos expusieron:

-D: “Si, con la intervención y responsabilidad de todas las partes. La buena comunicación es fundamental para que haya acuerdos sostenibles y ejecutables”.

-V.D.: “Hemos tenido situaciones en donde tenemos escuelas que responden muy bien a lo que es la corresponsabilidad, la articulación, los acuerdos, las orientaciones, el seguimiento a alumnos. Y tenemos escuelas en donde no reconocen a los alumnos”.

En relación a la labor en pareja pedagógica ambos directivos respondieron que la misma se concretaba:

-D: Si, siempre.

V.D: Desde inclusión, la MAI, siempre trabaja en pareja pedagógica. Algunas parejas pedagógicas están más articuladas que otras en el nivel primario.

Análisis intragrupal (Directivos)

Tomando como referencia la subcategoría de abordaje interinstitucional frente a la propuesta pedagógica inclusiva, se hallaron resultados similares entre ambos directivos en cuanto a la organización de las instituciones. Estas mencionaron que la mayor organización se establece mediante la docente de nivel y la docente de escuela especial instaurando estrategias y acuerdos que sean favorecedores para el alumno que transita su trayectoria

escolar con PPI. Una diferencia significativa la marca la vicedirectora de escuela especial aludiendo que algunas escuelas de nivel funcionan como barreras institucionales al manifestar desconocimiento en el abordaje de alumnos con inclusión.

Otra convergencia encontrada, refiere a los actores institucionales implicados en un proyecto de inclusión. Durante las entrevistas ambos directivos mencionaron: a la escuela de nivel, escuela especial, familia y profesionales externos.

En cuanto a los actores intervinientes que confeccionan la PPI y las configuraciones de apoyo se encontró una coincidencia del uso del verbo “deber” en ambas directoras, denotando las partes que deberían implicarse. Se halla coincidencia en la importancia de la participación de las dos docentes. La directora de nivel agrega, por su parte, al equipo directivo y al equipo de profesionales externos, mientras que la vicedirectora agrega al equipo técnico de orientación de la escuela especial.

En relación al trabajo en pareja pedagógica ambas directoras coincidieron en que el mismo se lleva a cabo por las docentes que comparten alumnos con proyecto de inclusión.

Para finalizar el análisis de esta subcategoría, se infiere que no hubo acuerdo en cuanto a la concreción del trabajo corresponsable. La directora de nivel afirma que se lleva a cabo y la vicedirectora de especial expresa que, en ocasiones, no puede lograrse debido a que la escuela de nivel no reconoce a los alumnos como parte de la institución.

c) Conocimiento de la normativa que regula la propuesta pedagógica inclusiva

Análisis individual: Directivos de nivel y modalidad

En relación a la labor de inclusión desde la normativa vigente expresaron:

-D: “Si”.

-V.D.: Si, desde nuestra institución sí. Utilizando la resolución 1664 y la 311.

Análisis intragrupal (Directivos)

En función de los datos obtenidos se observa una convergencia en las respuestas de ambos directivos, estableciendo que tanto la institución de nivel primario, como la escuela de la modalidad especial, abordan la Propuesta Pedagógica Inclusiva basándose en las normativas vigentes.

2. Aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual

a) Barreras principales y apoyos específicos en D.I.

Análisis individual: Directivos de nivel y modalidad

Haciendo mención a las barreras y apoyos específicos que se visualizan en los alumnos con discapacidad intelectual del nivel primario los directivos expresaron:

-D: “Muchas veces no alcanzan los objetivos planteados para el año escolar, por eso es importante armar un proyecto con intervenciones y objetivos adecuados a cada niño”

-V.D.: “Creo que las mayores barreras son las institucionales y las sociales...Las estrategias que han sido favorecedoras son la articulación continua...para orientar a las escuelas de nivel y la articulación para generar acuerdos sostenidos en el tiempo... También situaciones de cambio con las reuniones periódicas con las familias y los encuentros con los profesionales externos” ...

Análisis intragrupal (Directivos)

En este punto se manifestaron divergencias entre ambos directivos, ya que la directora de nivel primario hizo mayor hincapié en las barreras académicas, mientras que la vicedirectora de inclusión hizo alusión a las barreras institucionales y sociales. En cuanto a los apoyos o estrategias, también hay discrepancia, respondiendo a las situaciones favorecedoras que consideran que responden a las barreras mencionadas por cada una. Desde la escuela de nivel, se considera de relevancia los acuerdos para el trazado del proyecto y desde la escuela especial, se menciona el trabajo articulado entre instituciones escolares, familia y equipos externos del estudiante.

b) Proceso de aprendizaje en estudiantes con D.I. según la implicancia interinstitucional

Análisis individual: Directivos de nivel y modalidad

En relación a esta subcategoría los directivos manifestaron:

-D:” Sí. Docentes no comprometidos pueden interferir negativamente en el desarrollo del proyecto”.

-V.D.: “Si, se encuentran diferencias...desde lo que son las actividades en el aula, presentando una secuencia lógica, implementando los apoyos” ...

Análisis intregupal (Directivos)

Ambos directivos expresaron de manera afirmativa que se observan cambios significativos en el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual con Propuesta Pedagógica Inclusiva cuando hay una implicancia interinstitucional. Según las entrevistadas esto podría visualizarse en el desarrollo del proyecto, en la implementación de los apoyos y la presentación de una secuencia lógica de las actividades. En este punto las respuestas convergen en cuanto a que los cambios que ambos directivos refieren se darían por parte del docente y no de los estudiantes.

Análisis intergrupala (Docentes de apoyo a la inclusión, Docentes de nivel y Directivos)

Con el objetivo de finalizar el análisis de los resultados, se llevó a cabo una comparación de los datos obtenidos entre cada uno de los grupos analizados según las categorías y subcategorías establecidas.

En relación a la concepción de inclusión educativa se observó una divergencia entre los distintos grupos. Si bien las docentes de apoyo a la inclusión y los directivos coincidieron en que la inclusión es un proceso, quienes más se acercaron a la definición que brindan las normativas actuales fueron las maestras de inclusión, que, en su gran mayoría, aludieron a las oportunidades educativas como un derecho para todos. En las entrevistas abordadas con las docentes de nivel aún se pueden pesquisar algunos fragmentos que se correlacionan en mayor

medida con el paradigma de integración educativa, destacando categorías diagnósticas y otras cuestiones como la importancia del rol de la docente de inclusión como apoyo exclusivo del alumno.

En cuanto a la subcategoría de abordaje interinstitucional se hallaron mayores correspondencias entre docentes de nivel y docentes de inclusión, difiriendo en diversos puntos con la información brindada por los directivos. Todas las docentes de nivel primario y modalidad especial manifestaron que aún no se ha podido incorporar la dinámica laboral en pareja pedagógica en el sentido de poder presentar propuestas conjuntas y diversificadas para todo el grupo, sin embargo, ambos directivos afirmaron que la tarea sí se lleva a cabo de esta manera. A su vez, todas las docentes entrevistadas coincidieron en que la confección de la propuesta pedagógica inclusiva como documento se lleva a cabo por la docente de educación especial o de la escuela especial como equipo, y que luego es presentada a las docentes de nivel a los fines de sumar aportes o establecer acuerdos. En relación a las configuraciones de apoyo se presentaron disparidades, las docentes de inclusión manifestaron que son ellas quienes las realizan, con apoyo del equipo de su institución y las docentes de nivel expresaron que tomaban las orientaciones de las docentes de escuela especial y las implementan, siendo guiadas por la vicedirectora de su institución. Por su parte, los directivos declararon que tanto la confección de la Propuesta Pedagógica Inclusiva como las configuraciones “deberían” llevarse a cabo por los distintos actores implicados en el proceso de inclusión (escuela especial, escuela de nivel, equipo de orientación, profesionales externos).

Haciendo mención a la organización de las instituciones frente a una PPI, todos los participantes refirieron a que la mayor organización se lleva a cabo por medio de los docentes involucrados. En este aspecto, ambos grupos de docentes coincidieron en que las maestras de inclusión detectan las barreras y las docentes de nivel aportan sus planificaciones

pedagógicas para la confección de la PPI y las configuraciones de apoyo. Tanto docentes como directivos manifestaron que se realizan reuniones formales interinstitucionales para abordar la PPI, convocando también a las familias, destacando la importancia de una buena articulación y comunicación. Sólo algunas docentes de nivel primario acentuaron la relevancia del acompañamiento a las familias a los fines de favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos con inclusión educativa.

La mayor divergencia se encontró en los resultados relacionados a la concreción del trabajo corresponsable. La respuesta más recurrente fue que a veces se lleva a cabo y a veces no, hallándose en todos los grupos analizados. De manera menos frecuente respondieron que sí, logra llevarse a cabo y sólo dos docentes de la modalidad especial respondieron que no se cumple.

Considerando la puesta en práctica de las normativas vigentes que sustentan la Propuesta Pedagógica Inclusiva desde las instituciones, se observó convergencia entre los directivos y docentes de apoyo a la inclusión, afirmando que el abordaje en base a estos documentos se cumple. Las docentes de nivel primario manifestaron duda y desconocimiento. Tanto las docentes de inclusión como las docentes de nivel expresaron en su mayoría, la falta de capacitación y formación respecto a la inclusión y a las normativas por parte de las instituciones de nivel. Las docentes del área refirieron que necesitan capacitarse de manera individual porque no reciben información mediante el ámbito educativo.

En relación con las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad intelectual, se hallaron con mayor frecuencia las barreras sociales y académicas, en ese orden, determinadas en todos los grupos. Las barreras comunicacionales e institucionales se mencionaron en menor medida.

Un hallazgo importante fue, que si bien las barreras que más se señalaron fueron las sociales, todas las docentes aportaron mayores estrategias para abordar las barreras

académicas. Por otra parte, todos los aportes relacionados a los apoyos específicos que se implementaron en la dinámica inclusiva fueron brindados por las docentes de ambos grupos. En cuanto a las estrategias académicas se observó convergencia en las propuestas de ambos grupos de docentes para el acceso a los contenidos curriculares como ser: accesibilidad en la presentación de las actividades, consignas concisas y secuenciadas, refuerzo de conceptos previos, sostenimiento de las configuraciones de apoyo, priorizar la producción y colaborar o disminuir la copia, reducción en la cantidad de ejercicios, brindar mayor tiempo de resolución, anticipación de los textos, presentación de consignas simples como unir con flechas, *múltiple choice*, elección de respuesta correcta, uso de material concreto, uso de las tecnologías de la comunicación y la información, apoyo audio-visual a través de videos, gráficos, imágenes, cuadros, infografías, audiocuentos, lectores de voz y propuestas lúdicas.

Para abordar las barreras sociales algunas docentes de ambos grupos coincidieron en el trabajo en grupos heterogéneos.

Por último, todas las entrevistadas, docentes y directivos, coincidieron en su totalidad, en que un abordaje interinstitucional y corresponsable puede influir de manera favorecedora en el aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual y propuesta pedagógica inclusiva. En cuanto a las dimensiones del sujeto en que pueden visualizarse estos cambios cuando el trabajo corresponsable se logra, ambos grupos de docentes coincidieron en las respuestas, manifestando avances en la adquisición progresiva de los contenidos, en las relaciones vinculares y sociales, en el aspecto emocional, en la predisposición, el deseo, las ganas, el compromiso, la motivación, la participación, el trabajo grupal y la autonomía.

Para finalizar este apartado, se infiere que la Propuesta Pedagógica Inclusiva se encuentra en proceso de construcción interinstitucional, ya que aún, diversos aspectos como el trabajo corresponsable y la labor en pareja pedagógica deben encauzarse, y es necesario hacerlo desde todas las instituciones educativas implicadas, porque como pudo observarse

mediante los resultados desarrollados, interfiere netamente en el aprendizaje de los alumnos con proyecto de inclusión educativa.

Discusión

Respondiendo a los objetivos planteados en este trabajo, al indagar las concepciones de inclusión educativa, las docentes de apoyo a la inclusión y los directivos coincidieron en que la inclusión es un proceso, pero quienes más se acercaron a la definición que brindan las normativas actuales fueron las maestras de inclusión, haciendo mención a la educación inclusiva como un derecho para todos. La Resolución 1664/17 (2017), define a la inclusión educativa como un derecho que contiene a todos los estudiantes, por lo cual necesita dispositivos institucionales y áulicos, a través de los cuales se ponga en acto una enseñanza para todos. En cuanto a las docentes de nivel primario, predomina una concepción relacionada al paradigma de la integración. Como establecen Di Pietro y cols. (2012), los alumnos son concebidos como sujetos con necesidades especiales que en un contexto determinado de aprendizaje presentan dificultades para apropiarse de los contenidos curriculares. Como fue mencionado, considero que la inclusión es un proceso en permanente construcción, un camino en el cual queda mucho por transitar, que requiere de mayor información y compromiso de la sociedad toda, de la igualdad de oportunidades y de mejores políticas públicas.

Tomando como referencia el abordaje interinstitucional, se analizaron diferentes perspectivas: en cuanto al trabajo corresponsable, es la dimensión en la que se hallaron mayores divergencias, siendo una respuesta recurrente que a veces se logra llevar a cabo y a veces no. Una manera de concretarlo es mediante reuniones formales entre escuelas y familias para facilitar la comunicación. Este último punto se condice con lo expuesto en la Resolución 1664/17 (2017) en la que se sostiene que “esta tarea interinstitucional, implica la construcción de acuerdos, intercambios, implementación de estrategias, comunicación permanente y participación de reuniones institucionales entre los distintos agentes educativos implicados y familia”. Refiriendo al trabajo en pareja pedagógica, se halló un predominio de

respuestas que concluyen a que la tarea no se lleva a cabo de esta manera. En algunas ocasiones, sólo se realiza un trabajo de colaboración entre docentes. Según Tremblay (2010), la co-enseñanza o pareja pedagógica se define como la labor pedagógica destinada a un determinado grupo en simultáneo, de dos o más profesores que comparten responsabilidad educativa. De esta manera, se infiere que el trabajo en pareja pedagógica tal y como lo especifican las normativas aún no se encuentra explicitado.

En relación a las instituciones y/o agentes educativos implicados en la construcción de la Propuesta Pedagógica Inclusiva y las configuraciones de apoyo para los estudiantes con discapacidad intelectual, todas las docentes entrevistadas coincidieron en que la confección de la PPI como documento se lleva a cabo por la escuela especial y que luego es presentada a las docentes de nivel a los fines de sumar aportes o establecer acuerdos. En cuanto a las configuraciones de apoyo se presentaron disparidades. Las docentes de inclusión manifestaron en su mayoría que las realizan con su equipo, las docentes de nivel que se realizan entre ambas maestras y, los directivos que se realizan entre todas las partes. Se presentan resultados similares en la investigación de Casal (2017), en la cual se observó que las escuelas de nivel cuentan con figuras de apoyos diversas y variadas provenientes de otras áreas, sin embargo, las configuraciones y propuestas que se desarrollan y las intervenciones que se describen varían en cuanto su funcionalidad y a los actores que se implican en dicha tarea. En cuanto a la normativa, la Resolución 311/16 (2016) establece que las/os estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza, contarán con la posibilidad de recibir los apoyos necesarios en forma corresponsable entre el nivel y la modalidad, contar con las propuestas de enseñanza y las configuraciones específicas y con una PPI elaborada mancomunadamente. Es decir que la propuesta pedagógica inclusiva y las configuraciones de apoyo deberían ser construidas por todos los actores implicados en un accionar corresponsable; cuestión que, en la práctica de esta población en particular, no se lleva a

cabo. Teniendo en cuenta que a partir de las entrevistas se desprende que son las escuelas especiales quienes tienen mayor conocimiento de la normativa vigente, considero que sería necesario generar espacios para compartir estos conocimientos y articular el proyecto de manera mancomunada e interdisciplinaria. Además, es preciso empoderar a las docentes de nivel, dándoles lugar al conocimiento que tienen de sus alumnos al verlos diariamente, para colaborar en la detección de barreras y configuración de estrategias.

Mediante la presente investigación, al indagar acerca del conocimiento que tienen los actores institucionales en relación a la normativa vigente referida a la propuesta pedagógica inclusiva y a la corresponsabilidad, se pudo corroborar un mayor conocimiento de las reglamentaciones por parte de los directivos y las docentes de apoyo a la inclusión. Las docentes de nivel primario, por su parte, revelaron desconocimiento y falta de información. Estos hallazgos coinciden con lo declarado en el documento provincial “Orientaciones para el trabajo con estudiantes con NEED” (2017), en el que se plantea la necesidad de generar tiempos y espacios reales de intercambio, a fin de abordar las normativas vigentes para encuadrar la propuesta pedagógica inclusiva. Estas ideas se reafirman en la Comunicación conjunta N°1 (2017), donde se destaca la necesidad de generar equipos de trabajo interinstitucionales que provean instancias de formación, asesoramiento y orientación, con el objetivo de favorecer las prácticas de educación inclusiva. Por otra parte, estos resultados se corresponden con los objetivos de investigación de Roque Hernández y Domínguez Mota (2012) de capacitar a los docentes de nivel en servicio para promover una planeación pedagógica diversificada y las deficiencias halladas en los sujetos profesionales que mencionan Aguinaga Doig, Rimari Arias y Velázquez Tejada (2018) al dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje desprovisto del enfoque inclusivo. En relación a lo investigado y a los aportes anteriormente expuestos, considero que son los agentes educativos de escuela especial quienes reciben mayor capacitación actualizada mediante sus instituciones de base

en cuanto a la normativa y el abordaje inclusivo, siendo que las docentes de nivel se encuentran día a día con aulas más diversas y heterogéneas, demandando mayores herramientas que el sistema no les provee.

En relación a las principales barreras que interfieren en el aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual que transitan su escolaridad con propuesta pedagógica inclusiva se destacaron con mayor frecuencia las barreras sociales y académicas, y en menor medida las barreras comunicacionales e institucionales. En concordancia, Yelachich (2017), destaca que es necesario detectar las barreras, es decir, aquellos obstáculos que impiden a los alumnos realizar una tarea, dificultando el aprendizaje y la participación en la vida en general, distinguiendo las barreras de acceso físico, comunicativas, didácticas, sociales y actitudinales. De forma similar, López (2002), la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (2001), en sus trabajos sobre discapacidad intelectual, mencionan como principales características, dificultades en las áreas de las funciones cognitivas, las habilidades académicas, las habilidades sociales, la comunicación y la adaptación al medio, entre otras. Un hallazgo similar se encuentra en las investigaciones de Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera (2012), que encontraron como obstáculo para lograr una educación inclusiva eficaz, las dificultades en la interacción social y las actitudes de los pares. Las estrategias o apoyos que implementan las docentes son en su mayoría académicas, planteando actividades diversificadas para los alumnos con inclusión. Para enfrentar las barreras académicas aportan que les es funcional el trabajo en grupo heterogéneos. Baquero (1997), retoma los aportes de Vigotsky en donde se expone que el aprendizaje se constituye en situaciones sociales significativas, siendo que todo progreso en el desarrollo de un sujeto se produce primero en un entorno de interacción social y luego a nivel individual. Otro aporte válido de este autor que se corresponde con las estrategias mencionadas es favorecer la zona de desarrollo próximo, mediante la guía de un compañero más capaz. En cuanto a las

estrategias académicas se observa correlación con lo planteado por Mora Hernández y Retamal Maldonado (2016) que expresan la necesidad de brindar respuesta a sus necesidades de aprendizaje de alumnos con D.I. en aspectos como el uso competente de la lengua, la resolución de problemas matemáticos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la expresión libre y creativa de las ideas, pero no se corresponde con lo planteado por Pastor y cols. (2008) en relación al Diseño Universal de Aprendizaje, en cuanto estas propuestas diversificadas deberían ser planificadas para el grupo en su totalidad, beneficiándose de esta manera no sólo los alumnos con discapacidad, sino todo el alumnado tomando en consideración que todos los sujetos presentan diferentes estilos para asimilar los aprendizajes, logrando de esta manera una inclusión efectiva. Fernández (1999) establece que cada sujeto manifiesta una manera particular de acercarse al conocimiento para construir sus saberes. Si bien la planificación diversificada se plantea en distintas normativas, falta mucha información al respecto. De manera personal, considero valioso que las docentes puedan empezar a incorporar apoyos específicos y diversos para los alumnos con inclusión, pero muchas veces, lo que sirve para uno sirve para todos, y el sistema educativo demuestra que aún se encuentra alejado de poder instalar un abordaje de este estilo en pareja pedagógica.

Para finalizar este apartado, se concluye que la experiencia de abordaje interinstitucional frente a las Propuestas Pedagógicas Inclusivas influyen de manera significativa en el proceso de aprendizaje de alumnos con Discapacidad Intelectual de la escuela seleccionada de la localidad de Villa Ballester. Todas las docentes y directivos entrevistados afirmaron observar cambios relevantes en el aprendizaje de los estudiantes cuando se realiza un abordaje mancomunado. Estos cambios se manifiestan en distintas dimensiones de los sujetos: en las relaciones vinculares y sociales, en la adquisición progresiva de los contenidos, en el aspecto emocional, en la predisposición, el deseo, las ganas, el compromiso, la motivación, la participación, el trabajo grupal y la autonomía. Alicia

Fernández concibe al aprendizaje como “un proceso en el que intervienen la inteligencia, el cuerpo, el deseo y el organismo, articulados en un determinado equilibrio”

(Fernández, 1999, p.122). Entre las expresiones docentes se encuentran relaciones con los niveles constitutivos del aprendizaje que establece la autora: El nivel deseante, que organiza la vida afectiva, las emociones, lo subjetivo, la individuación y la diferenciación. La inteligencia como nivel lógico que refiere a la construcción del conocimiento a través de la experiencia y el cuerpo que transmite nuevas acciones y placer de dominio (Fernández, 1999). En la misma línea, Ausubel y cols. (1983), conciben que para dar significado a las experiencias no sólo se requiere del pensamiento sino también de la afectividad y la motivación. Un hallazgo similar se encuentra en la investigación de Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014), encontrando ausencia de acuerdos entre el docente común, docente integrador y directivos, así como la falta de una labor conjunta en la que ambos docentes sean referentes del grupo, a fin de favorecer los procesos de aprendizaje de todos.

Es interesante destacar, que, si bien todas las entrevistadas expresan que un abordaje interinstitucional y corresponsable puede influir de manera positiva en las distintas dimensiones del aprendizaje, este tipo de tarea articulada y conjunta aún no logra llevarse a cabo de manera satisfactoria por las distintas instituciones intervinientes que abordan una Propuesta Pedagógica Inclusiva.

Propuesta superadora psicopedagógica

Fundamentación:

El presente plan de intervención se desarrollará en base al Modelo de Marco lógico. En función de las necesidades detectadas frente al abordaje interinstitucional de la Propuesta Pedagógica Inclusiva, se plantearán distintas propuestas concretas para abordar desde el rol psicopedagógico, de manera interdisciplinaria con los distintos agentes educativos involucrados.

Objetivo general:

- Brindar orientaciones y propuestas psicopedagógicas en función de las problemáticas investigadas.

Objetivos específicos:

- Abordar y dar a conocer las normativas vigentes que refieren a la inclusión educativa.
- Elaborar conjuntamente tiempos y espacios institucionales para confeccionar la propuesta pedagógica inclusiva de manera mancomunada.
- Brindar herramientas para la implementación de la labor en parejas pedagógicas teniendo en cuenta estrategias que subsanen las barreras académicas y sociales.

Actividades:

Para abordar la normativa vigente se propone:

1) Realizar un primer encuentro entre directivos del nivel y la modalidad, junto al equipo de orientación de la escuela especial, (siendo que la escuela de nivel no cuenta con equipo), a fin de elaborar en forma conjunta un planeamiento de talleres destinado a todos los docentes del nivel primario y docentes de apoyo a la inclusión que realizan su labor en esa escuela. El objetivo del encuentro es idear las propuestas y estrategias metodológicas para abordar las normativas, planificar las actividades, el tiempo y el espacio.

2) Concretar los talleres con los docentes de ambas escuelas, siendo coordinados por los directivos de nivel, especial y equipo. Se llevarán a cabo tres encuentros: uno para abordar la Resolución 1664/17 de la Provincia de Buenos Aires, específica de inclusión educativa, otro para trabajar la Resolución 311/16 que contiene los ejes específicos para la confección de la Propuesta Pedagógica Inclusiva y otro para trabajar el Diseño Universal del Aprendizaje, que aborda la planificación diversificada. Para los primeros dos encuentros se podría trabajar con grupos heterogéneos, diferentes apartados de las resoluciones y luego establecer mesas de discusión. Para el taller de DUA, se podría brindar un acercamiento

general teórico para que luego, por grupos, confeccionen sus interpretaciones del tema, creando distintos dispositivos según les toque azarosamente (presentar un dispositivo visual, otro auditivo, otro kinestésico, etc.). Estos talleres podrían implementarse en los meses de febrero (al iniciar el ciclo lectivo) en donde aún los alumnos no asisten a las instituciones,

Para confeccionar la Propuesta Pedagógica Inclusiva de manera interinstitucional se propone:

- 1) Planificar tiempos y espacios institucionales de la etapa de evaluación diagnóstica para confeccionar la PPI entre docentes de nivel, docentes de apoyo a la inclusión y docentes de áreas especiales (como educación física). Siendo que todos los docentes pueden aportar información sobre el alumno, detectar barreras y proponer apoyos.
- 2) Una vez realizada la PPI, se propone realizar un encuentro entre los docentes que la confeccionaron, incorporando a los directivos, equipo de orientación y profesionales externos, a fin de sumar aportes desde las distintas incumbencias de manera articulada.
- 3) Realizar al menos tres encuentros anuales entre docentes, directivos, equipo, profesionales externos y familia con el objetivo de trabajar la propuesta de inclusión y realizar los ajustes necesarios entre todos los participantes involucrados.
- 4) Tener un seguimiento e intercambio permanente con el estudiante, siendo protagonista activo de su trayectoria escolar y escuchando sus necesidades y propuestas.

Habiendo trabajado las normativas y el DUA, para abordar la tarea en pareja pedagógica se plantea:

- 1) Proponer talleres prácticos en los que se pueda presentar un proyecto o secuencia didáctica de las áreas que seleccionen, y planificarlos mediante los lineamientos del Diseño Universal de Aprendizaje, en pareja pedagógica. De esta manera, al presentar una propuesta diversificada, se abordarán las necesidades tanto individuales como grupales, realizándolo de una manera inclusiva.

Otras propuestas:

- Incluir a las docentes de apoyo a la inclusión a las plenarias institucionales de escuela de nivel o a las docentes de nivel a las plenarias de escuela especial, en función de las temáticas que se aborden.
- Proponer en las reuniones de equipos directivos, equipos de orientación e inspección la implementación de jornadas institucionales conjuntas entre nivel y modalidad.

Conclusión

Mediante esta investigación, considero necesario destacar como fortaleza, la colaboración y apertura de las personas entrevistadas, tanto docentes como directivos, que aportaron datos enriquecedores en forma voluntaria. Estos relatos dieron lugar a poder alcanzar el principal objetivo de este trabajo, que fue poder dar cuenta de que una labor interinstitucional y mancomunada puede tener influencias significativas en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual, que transitan su escolaridad primaria con Propuesta Pedagógica Inclusiva. Además, estos aportes dieron a conocer la falta de capacitación respecto a las normativas vigentes que regulan la inclusión educativa en escuelas de nivel, la ausencia de una labor en pareja pedagógica por parte de las docentes que llevan a cabo el proyecto de inclusión y la falta de abordaje interinstitucional entre todas las partes involucradas.

Algunas limitaciones que pueden hallarse son propias del contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio derivado de la pandemia mundial. Esto interfirió en cuanto a no poder sumar otras técnicas de recolección de datos como la observación directa en campo. Además, si bien las entrevistas pudieron llevarse a cabo sin inconvenientes, considero de manera particular, que en la presencialidad se pueden pesquisar ciertas cuestiones que se pierden mediante el uso de dispositivos tecnológicos.

Para futuras líneas de investigación, sería de interés poder trabajar específicamente con equipos directivos en relación a la temática de inclusión educativa, ya que, siendo los gestores de las instituciones, muchas prácticas e intervenciones docentes podrían derivar del estilo de gestión educativa y de la información que brindan. Otro tema de interés sería poder abordar la formación en temáticas de inclusión en los profesorado de nivel inicial, primario y secundario, ya que considero que la capacitación es esencial en la etapa de formación profesional.

Desde el rol psicopedagógico, se pueden realizar diversos aportes en relación con la temática planteada, no sólo desde el ámbito de la educación especial, sino como psicopedagogas externas u orientadoras de equipo en escuelas de los distintos niveles.

En la actualidad la diversidad atraviesa las aulas, las escuelas y la sociedad toda, pero la inclusión es un camino a seguir recorriendo y acompañando. Desde nuestro rol, es importante poder asesorar a los docentes y a las familias, poder trazar estrategias conjuntas y tejer redes para acompañar a todas y todos los estudiantes. Desde nuestro rol, debemos continuar trabajando en equipo a los fines de seguir apostando para garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que transitan nuestras escuelas la inclusión como derecho en calidad e igualdad de oportunidades.

Referencias

- Aguinaga Doig, S., Rimari Arias M., y Velázquez Tejada, M. (2018). *Modelo contextualizado de inclusión educativa*. *Revista Educación*, 42(2), 2215-2644.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139007/44055139007.pdf>
- Araque Hontangas, N. y Barrio De La Puente, J. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. *Prisma Social*, 4, 1-37.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=353744577013>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11ª edición. Alianza Editorial. 348.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. 36-37.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aiqué.
- Bermúdez, M. y Antola, I. (2020). *Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad*. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 2107.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212020000101203&lang=es
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2011). *Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Casal, V. (2017). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario*. (Tesis inédita de maestría). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
https://www.academia.edu/36332918/TESIS_DE_MAESTRIA
- Circular técnica N° 1. (2014). Provincia de Buenos Aires: Dirección de Educación Especial.

http://www.abc.gov.ar/especial/sites/default/files/2014_circular_tecnica_general_1_t_rayectorias_escolares_de_los_alumnos_con_necesidades_educativas_derivadas_de_la_discapacidad.pdf

Comunicación conjunta N°1. (2017). Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2017/comunicacion_conjunta_1_mesa_de_inclusion_y_rm_311_cfe.pdf

Comunicación conjunta N°5. (2020). Continuidad pedagógica. Aportes para los Equipos de Orientación Escolar. Provincia de Buenos Aires: Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía social.

http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/comunicacion_5-2020.pdf

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

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

Di Pietro, S., Pitton, E., Medela, P. y Tófaló, A. (2012). *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal*. Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de la Argentina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/\\$FILE/Inclusion_Educativa.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/$FILE/Inclusion_Educativa.pdf)

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

- Fernández, A. (1999). *La inteligencia atrapada*. Ediciones Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: Conceptos y problemas*. Biblos.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw Hill Education.
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley de Educación Provincial 13688 (2007).
<http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebaseleccion2008/preseleccion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>
- Ley Nacional 26.378 (2008).
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Linares, M. y Rincón, M. (2011). *Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características*. Secretaría de Educación de Bogotá.
- López, J. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Masson.
- López, M., Echeita, G. y Martín E. (2014). *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. *Cultura y educación*, 21(4), 485-496.
https://www.researchgate.net/publication/233898282_Concepciones_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa_de_alumnos_con_discapacidad_intelectual_en_la_educacion_secundaria_obligatoria
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Wehmeyer, M. L., Buntix, W. H. E., Coulter, D.L., Lachapelle, Y., Schalock L. R., Verdugo, A. M., Bradley V., Coulter. D. L., Craig, E.M., Reeve, A., Snell E., y James. T. (2002). *Mental Retardation. Definition*,

- classification and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Traducción al castellano de M.A. Verdugo, M. y Jenaro, C. Alianza Editorial.
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma*, 27(2), 07-33.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Maselli A., Molina, M. y Pimenides, A. (2015). *Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. Praxis Educativa*, 19(3), 53-61.
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153143329005.pdf>
- Ministerio de Educación (2009). *Orientaciones Técnicas para la Evaluación Diagnóstica de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad Intelectual*. Gobierno de Chile.
<https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/12/DOC1-orientaciones.pdf>
- Mora Hernández, J. y Retamal Maldonado, A. (2016). *Estilos cognitivos de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual leve*. Universidad Austral de Chile.
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1
- Orientaciones para el trabajo con estudiantes con NEED (2017). Anexo 1. Provincia de Buenos Aires: Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía social.
http://abc.gob.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/anexo_1_-_orientaciones_para_estudiantes_con_nedd.pdf
- Paín, S. (1982). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos

Aires: Nueva visión.

Pastor, C., Serrano, J. y Zubillaga del Río, A. (2008). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Duaeitic.

Piaget, J. (1981). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral. 17-18.

Resolución CFE N° 311/16 (2016).

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Resolución firma conjunta 16664/17 (2017).

<http://abc.gov.ar/diegep/resoluci%C3%B3n-resfc-2017-1664-e-gdeba-dgcye>

Resolución firma conjunta 16664/17, anexo 1 (2017).

<http://abc.gov.ar/diegep/resoluci%C3%B3n-resfc-2017-1664-e-gdeba-dgcye>

Resolución firma conjunta 16664/17, anexo 2 (2017).

<http://abc.gov.ar/diegep/resoluci%C3%B3n-resfc-2017-1664-e-gdeba-dgcye>

Roque Hernández, M. y Domínguez Mota, M. (2012). *Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: formación docente en el servicio*. *Nova scientia*, 4(8), 129-146. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v4n8/v4n8a8.pdf>

Sagredo Lillo, E., Bizarría Muñoz, M., y Careaga Butter, M. (2020). *Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa*. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000100343&lang=es

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Fundación Santillana.

Tomé J. M. y Köppel A. (2008). *La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad, Ministerio de Educación. 25.

- Tremblay, P. A. (2010). Co-mentorat entre Professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé dans le cadre de dispositifs de co-intervention/ co-enseignement. *Révue Education & Formation*, 294, 77-84. En: Sagredo Lillo, E., Bizarría Muñoz, M., y Careaga Butter, M. (2020). *Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. Revista Colombiana de Educación*, (78), 343-360.
- Verdugo Alonso, M. y Rodríguez Aguilera, A. (2012). *La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. Revista de Educación*, 358(86), 450-470.
- https://www.researchgate.net/publication/278164766_The_Perspectives_of_Students_with_Intellectual_Disabilities_Families_and_Professionals_on_Inclusive_Education_in_Spain
- Woolfolk. A. (2010). *Psicología Educativa*. Prentice Hall. Weinstein
- Yelachich, S. (2017). Documento de apoyo. Dirección de Educación especial. Gobierno de Mendoza.

Anexo

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La entrevista a realizar está dirigida a profesionales del ámbito educativo que se desempeñen en instituciones escolares abordando propuestas de inclusión, destinadas a alumnos con discapacidad intelectual.

Las preguntas forman parte de la recolección de datos que tienen como objetivo la confección de la tesina de la Lic. En Psicopedagogía (Ciclo de complementación), de la Universidad de Flores.

La información recogida es de carácter confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que no fuera el de esta investigación.

En ningún caso se publicarán los datos y/o respuestas personales, ya que son de carácter anónimo. Es importante poder responder desde lo que sucede en la práctica cotidiana de forma objetiva para poder colaborar con el presente trabajo. Si alguna pregunta o situación no es de su agrado puede negarse a responder o finalizar la entrevista comunicándolo al entrevistador.

Si tiene alguna duda, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

Desde ya, agradezco su colaboración.

Acepta las condiciones de la investigación

Firma:

Aclaración:

Modelo de entrevista

Profesión:

Cargo:

Institución:

Edad:

1. ¿Cómo concibe usted a la inclusión educativa?
2. Frente a los alumnos con Propuesta pedagógica inclusiva, ¿cómo se organizan la institución para enfrentar dicho proyecto?
3. ¿Quiénes suelen participar de la confección de la PPI como documento y de las configuraciones de apoyo que derivan del proyecto?
4. ¿Se aborda desde su institución la PPI desde las normativas vigentes?
5. ¿Considera que el trabajo interinstitucional y corresponsable puede llevarse a cabo?
6. ¿Qué cuestiones cree que deberían sostenerse o implementarse para abordar un trabajo mancomunado?
7. ¿Se han realizado propuestas en pareja pedagógica entre la docente de nivel y la docente de inclusión?
8. ¿Cuáles son las barreras frecuentes con las que se encuentran y qué estrategias o apoyos le han resultado favorecedoras u obstaculizadoras frente al proceso de enseñanza-aprendizaje?
9. ¿Observa diferencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual según la implicancia y compromiso de los actores institucionales? En caso de respuesta afirmativa: ¿cuáles?