

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad

Rectora Académica:Arq. Ruth Fische

Vicerrector:Lic. Christian Kreber

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

Tutora temática:Lic. Cynthia Malfet

Asesora metodológica: Mg. Talía Gómez Yepes –

Nombre y apellido dela alumna: Paola Valeria Falco

N° de Legajo: 25.410

TESINA

**Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad
en una escuela primaria común de gestión estatal de C.A.B.A.**

Índice

Resumen	3
Abstract	4
Introducción.....	5
1. Marco teórico	8
2. Antecedentes	20
3. Planteo del problema	26
4. Objetivos.....	28
4.1. Objetivo general.....	28
4.2. Objetivos específicos	28
5. Método	29
5.1. Diseño	29
5.2. Participantes	29
5.3. Técnicas de recolección de datos	30
5.4. Procedimiento	30
6. Resultados.....	31
7. Discusión	36
8. Conclusión	39
Referencias	42
Anexos.....	46

Resumen

En esta investigación, el tema central es analizar la perspectiva docente frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula de nivel primario, de escuela común. Se indagó sobre la experiencia y la formación con las que cuentan los docentes respecto a la inclusión educativa, y sobre sus percepciones respecto al rol de otros actores institucionales, como los acompañantes personales no docentes, los maestros de apoyo a la inclusión, el equipo de orientación escolar, los profesionales externos y la familia. Se parte de la idea de que la educación es un derecho humano inalienable, y la inclusión es una herramienta para garantizarlo. En este marco, el docente, su actitud, su formación, y su valoración de la diversidad y la inclusión son variables fundamentales para que el sistema educativo pueda dar respuesta a las necesidades particulares de cada estudiante. La investigación se desarrolló bajo una metodología cualitativa, y el análisis de los datos se realizó mediante el enfoque de la Teoría Fundamentada. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a ocho docentes que se desempeñan en una escuela primaria común de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los resultados obtenidos dieron cuenta de que los docentes trabajan con una mirada inclusiva desde la singularidad de cada alumno, y valoran la presencia del APND o la maestra de apoyo dentro del aula. También destacan la importancia del acompañamiento y el trabajo en equipo con psicopedagogos, otros profesionales del equipo de orientación, y con las familias. Se concluye en la importancia de la capacitación permanente y en servicio para los docentes en materia de inclusión, como así también la provisión de recursos materiales (de infraestructura, didácticos y tecnológicos) a los establecimientos educativos, para favorecer una verdadera inclusión de los niños/as con discapacidad en las escuelas de enseñanza común.

Palabras clave: inclusión – discapacidad – escuela primaria común – perspectiva docente – psicopedagogía

Abstract

In this research, the central theme is to analyze the teaching perspective regarding the inclusion of boys and girls with disabilities in the classroom at the primary level, at the regular school. The experience and training that teachers have regarding educational inclusion was investigated, and their perceptions regarding the role of other institutional actors, such as non-teaching personal companions, inclusion support teachers, the school guidance, external professionals and the family. It starts from the idea that education is an inalienable human right, and inclusion is a tool to guarantee it. In this framework, the teacher, his attitude, his training, and his appreciation of diversity and inclusion are fundamental variables so that the educational system can respond to the particular needs of each student. The research was developed under a qualitative methodology, and the data analysis was carried out using the Grounded Theory approach. Semi-structured interviews were carried out with eight teachers who work in a common primary school under state management in the City of Buenos Aires. The results obtained showed that the teachers work with an inclusive perspective from the uniqueness of each student, and value the presence of the APND or the support teacher in the classroom. They also highlight the importance of accompaniment and teamwork with psychopedagogues, other professionals from the guidance team, and with families. It concludes on the importance of permanent and in-service training for teachers in terms of inclusion, as well as the provision of material resources (infrastructure, didactic and technological) to educational establishments, to promote a true inclusion of children / as with disabilities in common schools.

Keywords: inclusion - disability - common primary school - teaching perspective - psychopedagogy

Introducción

La inclusión educativa supone que los niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades (Nanni, 2019). Cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades (Ramirez, 2011).

La diversidad es un enfoque que atiende a las diferencias individuales de las personas, y se debe ver como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la participación de muchos actores como: la familia, la escuela, el ámbito social y cultural (Talou et al, 2010). Supone también tener oportunidades de aprendizaje equivalentes, que atiendan a la diversidad, y que sean adecuados a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. El hecho de que un niño o niña comience el colegio con ciertas capacidades ya desarrolladas depende mucho de los cuidados que haya recibido de sus padres, proporcionando buenos cimientos para sus aprendizajes durante la trayectoria por el sistema educativo formal (Arnaiz, 2003).

Para el presente trabajo se considera la conceptualización de inclusión educativa que propone la UNESCO (1994), como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Dicha inclusión involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado. La enseñanza inclusiva de niños y niñas con discapacidad, entonces, es aquella que educa a todos ellos bajo el mismo sistema educativo, proporcionándoles los programas educativos más adecuados a sus capacidades y necesidades (Nanni, 2019). Es importante pensar en una educación en y para la diversidad, resaltando que supondría una concepción de igualdad y equidad, sin tener que dar a todos y todas lo mismo, si no lo que necesitan.

Cabe destacar que en numerosas instituciones se observa falta de información frente a la discapacidad y una actitud desfavorable por parte del Equipo de Conducción y de los docentes, aspectos que pueden influir negativamente en el camino de la inclusión y en el aprendizaje de un niño o niña con discapacidad (Arnaiz, 2003). Una verdadera educación inclusiva facilita que todos los niño/as y jóvenes, no solamente aquellos que presentan alguna discapacidad, puedan aprender juntos dentro de las denominadas instituciones educativas regulares (de todos los niveles educativos), proporcionándoles los soportes necesarios. Una educación inclusiva no está determinada por el tipo de institución a la que asisten los estudiantes, sino que está vinculada a las experiencias de aprendizaje de calidad, a los apoyos y soportes recibidos, al acompañamiento de sus logros. Es posible afirmar que la educación inclusiva se basa en brindar igualdad de oportunidades para todos los niño/as, pretendiendo así remover las barreras para el aprendizaje, y facilitando la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos vulnerables a la exclusión y la marginalización (Rolland, 2000). Diseñar propuestas pedagógicas desde el punto de vista de la inclusión educativa, implica superar las actitudes negativas de algunos actores institucionales, e implica también reconocer y valorar la diversidad. Para lograrlo es fundamental establecer metas comunes desde una perspectiva del derecho humano a la educación, involucrando el diseño de estrategias de acceso, participación, y aprendizaje exitoso que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes.

La inclusión escolar es necesaria si se pretende formar un mundo más equitativo y más respetuoso frente a las diferencias; beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir; y permitir de manera equitativa el aporte de todos y todas al medio donde se desarrollan. Es importante pensar en los niños/as inmersos en el primer sistema social que es su familia, y luego la escuela, siendo de gran importancia las dos instituciones para el desarrollo emocional y social de los alumnos y alumnas, independientemente de sus características personales y/o sociales. De ello se desprende también la importante responsabilidad que adquieren los adultos cercanos, familia y docentes en la educación.

La diversidad constituye un enriquecimiento social y cultural, y la aceptación de la misma es la constatación de la realidad. Debemos contemplar la diversidad como una forma de que cada ser humano tiene de aprender, por ello supone la búsqueda constante

de los caminos adecuados para lograr los objetivos. Asimismo, la diversidad es una característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los alumnos), por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora, donde la inclusión se logra a partir de una integración genuina en la diversidad (Rolland, 2000).

La educación inclusiva e integradora es un movimiento de alcance mundial, al cual se le ha dado mucha importancia durante los últimos años, especialmente desde 1994 cuando la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales proclamara la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994).

En la presente investigación se buscó indagar sobre la perspectiva docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad en escuela primaria común, analizando cuáles son sus conocimientos y su experiencia en proyectos de inclusión, y profundizando también sobre los aportes a la inclusión de los diversos actores institucionales: psicopedagogos, otros profesionales del equipo de orientación escolar (EOE), acompañantes personales no docentes (APND), maestros de apoyo a la inclusión (MAI), directivos y familias.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, apoyada en la Teoría Fundamentada. Se entrevistaron a ocho docentes que se desempeñan en una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los resultados muestran que los docentes no cuentan con la capacitación ni los recursos suficientes para implementar en la enseñanza de niños/as con discapacidad. No obstante, muestran buena predisposición a capacitarse y a aprender de su propia experiencia y de los demás profesionales, con los que pueden asesorarse y trabajar en equipo: psicopedagogos, acompañantes y maestros de apoyo.

1. Marco teórico

1.1. Historia de la Educación Especial y el concepto de Inclusión

A partir del siglo XVIII comienza una reforma en las instituciones, para sostener cierta orientación hacia tratamientos más humanos. En nuestro país, a finales del siglo XIX la educación pasó a ser el medio privilegiado para lograr la unidad nacional. El sistema educativo nacional surgió como un organismo homogeneizador, ya que para construir una nación era preciso formar ciudadanos. Para que eso fuera posible era necesario inculcar un conjunto básico de significaciones comunes. Es por ello que se propuso reducir las diversidades socioculturales. Y así fue como la educación de ese momento fue concebida como un servicio público funcional al Estado y no como un derecho individual (Vergara, 2002).

La ley de Educación Común N°1420 del año 1884, promulgada durante la presidencia de Julio Argentino Roca, estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual, y tenía como objetivo esencial formar a los ciudadanos para lograr una integración de la heterogénea población del territorio nacional. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, con acceso a un conjunto mínimo de conocimientos. Dicha ley además expresaba que los padres debían brindar educación a sus hijos, y es allí como el Estado Nacional se constituye en el principal agente educador. Tiempo después, esa misma ley divide al sistema educativo en Educación Común y Educación Especial, sustentando esta última modalidad en el modelo médico, a través del cual se ponía énfasis en el déficit y favorecía de esta forma la ampliación de barreras y la segregación de la sociedad (Muscará, 2010). En 1990, aparecen las primeras ideologías pedagógicas y allí mismo aparece la idea de inclusión en la Conferencia de la UNESCO.

A lo largo del siglo XX, en relación a la Educación Especial, los avances resultaron significativos ya que por varios estudios realizados se empezó a comprender el hecho de que las personas que presentaban algún tipo de discapacidad podían ser educadas de todas formas (Arnaiz, 2003). Un abordaje histórico, permitió describir diferentes etapas relacionadas al modo de interpretar la relación entre individuo (con

discapacidad) y sociedad. Para Dubrovsky (2005), desde los modelos médico-organicistas a los modelos de integración plena, se ha transformado la interpretación sobre la situación de sujeto con discapacidad desde una perspectiva puesta en la persona, y su dificultad hacia una mirada fuertemente centrada en la responsabilidad social y en las instituciones.

La educación inclusiva e integradora es un movimiento de alcance mundial, cuyo debate se profundizó en la Conferencia organizada por el gobierno español en conjunto con la UNESCO, celebrada entre el 7 y el 10 de junio de 1994 en Salamanca. Con este documento se logra un acuerdo entre los diferentes países en cuanto al acceso a la educación de las personas con necesidades educativas especiales. También se reafirma el compromiso de alcanzar una educación para todos incluyendo a personas con discapacidad, dentro del sistema común, y se proclama la inclusión como medio más eficaz para educar a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994).

1.2. El sujeto como ser social

Las relaciones sociales que establecen las personas evolucionan y cambian con el tiempo según sea la etapa de desarrollo evolutivo en la que se encuentra el sujeto, y también según sus características personales (Nanni, 2019). El desarrollo emocional es decisivo para el desenvolvimiento personal del individuo, lo es también, de manera fundamental, para la relación con los demás, respetando sus diferencias. El desarrollo personal y el desarrollo social son los dos aspectos claves a tener en cuenta para favorecer el desarrollo integral de las personas. Por eso la escuela, debe promover el reconocimiento de los alumnos como sujetos individuales y sociales, admitiendo que existen diferencias, y brindando la posibilidad de mirarlos y escucharlos como a todos. Esto es importante para entender la socialización como un proceso mediante el cual se internalizan las normas de funcionamiento y de relación con otras personas en contextos diferentes. Pero este proceso está mediatizado por el contexto social y cultural de referencia. La socialización es el primer paso para una inclusión social adecuada (Dubrovsky, 2005).

Es cierto que muchas personas e instituciones colaboran eficazmente en este proceso de socialización, pero los agentes principales son la familia y la escuela, por lo cual ambas instituciones son formadoras de valores. Los padres adoptan determinadas estrategias de socialización; esto quiere decir que dirigen el comportamiento de sus hijos, permiten y ponen límites a sus deseos, les procuran determinadas satisfacciones y les enseñan a soportar las frustraciones. De acuerdo a lo que plantean Ceballos y Rodrigo (1998), se trata de moldear a través de la intervención educativa el tipo de conductas que los padres valoran como adecuadas y deseables.

Es importante tener en cuenta que en un proceso de socialización se producen conflictos, y que estos conflictos no necesariamente son negativos, sino que pueden contribuir de manera positiva al desarrollo. Lo importante es la resolución de los conflictos, ya que cuando éstos suceden, los niños deben poner en juego una variedad de habilidades sociocognitivas para solucionar problemas sociales. En el ámbito educativo es fundamental pensar al sujeto como un ser social que se encuentra atravesado por la cultura, que influye en la constitución de su psiquismo, y también por imaginarios sociales (Rolland, 2000).

En lo que refiere a la inclusión escolar, se puede hablar de muchos conceptos de actual importancia que hacen a una inclusión efectiva, como: diversificación curricular, clima emocional en el aula, adaptaciones curriculares, aulas heterogéneas, la confección de un proyecto pedagógico individual y las normativas vigentes, pero para esto es fundamental detenerse a mirar y ver que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos, y deben ser los sistemas y programas educativos los que estén diseñados para dar respuesta a la amplia diversidad de dichas características y necesidades (Arnaiz, 2003).

1.3. Diversidad, integración e inclusión escolar

La inclusión educativa constituye una preocupación universal desde la perspectiva de los derechos humanos, y también como estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión escolar. En este sentido, la valoración de la

diversidad y su consideración en el diseño e implementación del diseño curricular, constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los estudiantes (Perez de Lara, 1989). Las Normas Uniformes aprobadas en 1993 por las Naciones Unidas, comprenden a la igualdad de oportunidades como aquel proceso mediante el cual los múltiples sistemas de la sociedad (físicos, servicios, actividades, información) se ponen a disposición de todos y todas, especialmente de las personas con discapacidad. Así se garantiza que todas las personas tengan las mismas oportunidades, por lo que se deben emplear todos los recursos para garantizarlas (OEI–UNESCO, 2014).

Hablar de integración escolar es pensar en un niño/a dentro del sistema educativo, cumpliendo con la responsabilidad que ese sistema tiene de recibirlo, aceptarlo, reconocer su presencia e identidad, vinculando la educación especial con la educación común, y dándole la oportunidad de integrarse a una escuela común, para que pueda construir desde sus posibilidades, un aprendizaje junto con otros sujetos, que tienen otras posibilidades (Rolland, 2000). Así se podría decir que la heterogeneidad enriquece, tanto al sujeto con discapacidad como al resto del grupo. Pero no alcanza sólo con la presencia del niño/a en el aula y la realización de las mismas actividades, tampoco con delegar a la docente de apoyo o APND (Acompañante Personal No Docente) toda la responsabilidad pedagógica, quedando ambos en un espacio aislado (Dubrovsky, 2005).

Las tendencias pedagógicas actuales en relación a las personas con discapacidad, destacan la necesidad de la integración con la escolaridad común. En esta perspectiva, la discapacidad no es vista como un déficit, sino como una característica de las personas que a causa de una discapacidad, requieren determinadas adecuaciones curriculares. No se trata de considerar dos subsistemas por separado, sino de considerar la trayectoria escolar y la necesidad educativa de cada alumno. En este sentido, como sostiene Albergucci (2006), la educación común y la especial deben integrarse siguiendo la trayectoria del individuo con necesidades educativas especiales. Asimismo, la integración no solamente es una necesidad de quienes tienen una discapacidad, si no que va más allá del problema de la educación especial, teniendo como prioridad brindar experiencias educativas ricas y diversas, en un contexto de pluralismo y heterogeneidad para todos los estudiantes, tengan o no una discapacidad.

La escuela debe ser capaz de incluir a todos los individuos en el proceso educativo. La diversidad es un valor positivo dentro del aula, siempre que exista una mirada a la singularidad, ya que si bien toda acción educativa se dirige a todos y todas por igual, los efectos son diferentes en cada caso. La integración no tendría que ser vista sólo como una respuesta a la exclusión, ya que a veces el mismo sistema político, cultural, educativo, es el que produce la exclusión. Al tratarse siempre de un mismo sistema, llegan a verse semejantes los procesos de exclusión e inclusión, siendo ésta última la que debe sustituir a la primera (Nanni, 2019).

La educación inclusiva implica la responsabilidad de priorizar a las alumnas y los alumnos en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener resultados poco satisfactorios en sus aprendizajes, por lo que no alcanza con incluir a los niños y jóvenes dentro de la escuela. El sistema educativo tiene que tener la capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de cada alumno y grupo en particular. Tal como sostiene Casal (2014), toda acción de inclusión educativa debe tener como fin primordial el logro de aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes, lo cual implica no sólo la adquisición de contenidos “sustantivos” sino la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida. A veces no hacen falta adecuaciones o adaptaciones para un alumno en particular, sino que es fundamental y necesario poder remover aquellas barreras que impiden su participación.

La diversidad constituye un enriquecimiento social y cultural, y la aceptación de la misma es la constatación de la realidad, al aceptar al otro, al niño tal como es, significa reconocer su presencia, una identidad. Por eso Pérez de Lara (1998) destaca la importancia de considerar la diversidad como una característica intrínseca de los sujetos (y en este caso de los alumnos); por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora. Se debe partir de la idea de que la inclusión se logra a partir de una integración genuina en la diversidad. Esto supone la búsqueda constante de los caminos adecuados para lograr este objetivo.

1.4. El contexto escolar en relación con las necesidades educativas especiales

Para lograr el acceso de estudiantes con discapacidad al currículum escolar, éste debe ser flexible, no sólo debe permitir su adaptación y desarrollo a nivel de la escuela, sino también debe admitir ajustes para responder a las necesidades individuales de los estudiantes y a los estilos de trabajo de los docentes. Esto implica que el diseño curricular debe especificar objetivos de aprendizaje amplios, que garanticen las competencias básicas, más que contenidos detallados, y en base a este marco, las escuelas han de contar con determinados rangos de libertad o espacios de libre disposición, para proponer sus propios programas de estudio, así como organizar sus itinerarios y métodos de trabajo (Albergucci, 2006).

Según plantea Ainscow (2001), aún se observa cierta falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva, todo lo cual dificulta lograr que las escuelas y las aulas sean verdaderamente inclusivas. Modificar estos aspectos es necesario para que lleguen a ser contextos en continuo desarrollo, capaces de ponerse al alcance de aquellos alumnos y alumnas que encuentran dificultades en su participación y en su aprendizaje (Albergucci, 2006). Por ello es fundamental pensar en iniciativas orientadas a encontrar formas eficaces de apoyar a las escuelas y a los docentes para que den respuesta a las alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje.

Por este motivo es importante poder pensar en el desarrollo de prácticas docentes que sirvan para todos los alumnos y alumnas, preparando a las escuelas para que sean mejores y más eficaces, priorizando la igualdad de oportunidades, reconociendo el derecho a la diferencia y al pluralismo cultural. Así la escuela inclusiva se enmarcaría dentro de un nuevo modelo, donde el lugar que tienen los aprendizajes son posibles más allá de las necesidades de cada alumno; un modelo de escuela que se centra en los niños y las niñas inmersos en un mundo social, quienes son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de estigmatizarlos por sus fracasos (Dueñas, 1991).

1.5. Intervención psicopedagógica escolar e individual

La psicopedagogía es una disciplina asociada a la educación formal prácticamente desde sus inicios. Formulada como una práctica profesional que

conjugaba saberes propios de la psicología y la pedagogía para intervenir ante problemas en los aprendizajes de los alumnos en la escuela, fue extendiendo sus ámbitos de intervención (Nanni, 2019). Las relaciones entre pedagogía y psicología tienen en común al ser humano, la segunda para estudiarlo y la primera para formarlo, pero marcharon por sendas paralelas. La integración entre ambas se fue profundizando por la necesidad de apoyarse en las características psicológicas de los alumnos para poder educarlos de acuerdo con las exigencias de la época. A medida que la psicología y la pedagogía fueron enriqueciendo sus respectivos cuerpos teóricos, se iban gestando las condiciones para la conformación de una teoría integrada de ambas (Ortiz y Mariño, 2014).

Con el surgimiento del sistema educativo formal, se produce un proceso de universalización de la enseñanza. Enmarcada en el paradigma médico que sostenía los servicios de Educación Especial, a principios del siglo XX se crea la Inspección Médico-Escolar, con el objetivo de “clasificar” a los estudiantes (Ortiz y Mariño, 2014). Estas funciones se incluirán luego en el campo de intervención psicopedagógica, ya que se buscaba evaluar, diagnosticar, clasificar y determinar líneas terapéuticas con el objetivo de lograr la homogeneización de los estudiantes, mencionada en el apartado 1.1. Las técnicas médico-pedagógicas que se aplicaban en el diagnóstico y tratamiento de las diferencias entre los alumnos, dieron lugar a numerosos estudios en el ámbito de la psiquiatría, la biología, la psicología, y la educación (Moreu, 2009).

El proceso de enseñanza y aprendizaje se constituyó como el objeto de estudio primordial de la psicopedagogía. En este sentido, el aprendizaje puede ser definido como la actividad por la cual el sujeto conoce e internaliza las pautas culturales del grupo al que pertenece. Esas pautas incluyen las formas de acción, el lenguaje, las normas y valores éticos, entre otros (Paín, 1985). Por lo tanto, definir al proceso educativo como el objeto esencial de la psicopedagogía presupone concebir a esta disciplina en un sentido general e integral, porque dentro de él existe una amplia gama de fenómenos de enseñanza y aprendizaje incluidos. Como sostiene Valle (2012), en la labor cotidiana del profesional de la educación, la psicopedagogía no es la única ciencia útil, pero juega un papel fundamental, porque la subjetividad de los actores claves constituye un elemento esencial en los intentos de perfeccionar el proceso pedagógico,

especialmente teniendo en cuenta las complejas condiciones en que se desarrolla la educación del siglo XXI.

Las intervenciones psicopedagógicas, entonces, deben ser pensadas desde lo que el ámbito educativo tiene para ofrecer, y ver qué posibles modificaciones se pueden comenzar a gestionar para favorecer el mejor rendimiento de los alumnos, y las actitudes docentes positivas frente a las Necesidades Educativas Especiales. Para esto, es importante que los profesionales puedan descubrir el placer de trabajar y de investigar sobre las situaciones diversas que hacen a la labor psicopedagógica. Según sostiene Fernández (2003), para lograr una mirada y trabajo enriquecido desde la psicopedagogía, es importante que la institución facilite la organización de equipos interdisciplinarios.

El psicopedagogo es un profesional idóneo en atender problemas como trastornos específicos y generales del aprendizaje, retraso escolar, fracaso escolar, así como también la realización de una evaluación y diagnóstico específico, proceso en el cual se aplican al alumno pruebas formales de habilidades cognitivas para detectar dificultades y en qué áreas se manifiestan. Su tarea considera la modalidad enseñante de la escuela y la modalidad de aprendizaje de cada alumno; el alumno es también aprendiz y enseñante en su grupo de pares (Fernández, 2003). La finalidad de la evaluación es la recolección de información precisa y fiable de las habilidades del niño o joven, considerando el medio en el cual se desenvuelve, para construir un perfil con sus características, habilidades y necesidades pedagógicas. También es de suma importancia realizar un seguimiento del estudiante, mantener comunicación permanente con los docentes y brindar información y sugerencias a padres y establecimientos sobre sus necesidades.

Para llevar a cabo estas tareas, es necesario para el psicopedagogo conocer e indagar, para saber hasta dónde es posible exigir al niño/a de acuerdo a sus habilidades, aptitudes y capacidades, para esto es necesario convocar a una reflexión del quehacer. El docente es el autor de ese quehacer, que ayuda a sus alumnos y alumnas a descubrirse. Por esto la intervención psicopedagógica en las escuelas es relevante, y su mirada en la institución debe estar dirigida al sujeto aprendiz, al sujeto enseñante que habita y nutre a cada alumno, a los vínculos entre el docente y sus alumnos, a la

modalidad de aprendizaje y de enseñanza, primero del docente y después de sus alumnos, al grupo de pares real e imaginario al que pertenece el docente, y al sistema educativo como un todo. La función del psicopedagogo, en el sistema educativo, se configura como la de un especialista cuyo trabajo está orientado a la intervención psicopedagógica clínica consistente en evaluar las características personales de los alumnos y proponer actividades destinadas a compensar o reeducar lo que perciba como un problema individual o familiar (Arnaiz, 2003).

1.6. Sujeto, familia y aprendizaje

En primer lugar es importante considerar que los factores que influyen en el aprendizaje de los niños/as son todos los agentes internos y externos que intervienen de manera beneficiosa o perjudicial en el desenvolvimiento de sus potencialidades. Estos factores influyen en el éxito académico, ya que el aprendizaje va ligado a la motivación, las aptitudes intelectuales, los conocimientos previos y la aplicación de técnicas de estudio. También se incluyen en estos factores aquellos relacionados con el rol de los padres y el de los educadores. No obstante, existen otros factores que influyen en el aprendizaje, como los factores ambientales, hereditarios, socio-económicos, culturales, geográficos, diferencias individuales, entre otros (Valle, 2012).

Los factores ambientales están relacionados con el lugar donde vive y crece el niño/a. Se considera que todo lo que lo rodea puede influir en su aprendizaje. Los factores ambientales permiten el desarrollo de habilidades de acuerdo a los hábitos que tenga el niño. Por ejemplo, un niño que es criado en la ciudad con acceso diario a *tablets*, computadoras, videojuegos y celulares, podrá potenciar las habilidades tecnológicas ya que es lo que ve día a día. Mientras que un niño que es criado en el campo tendrá más posibilidad de potenciar habilidades en materia de agricultura, ganadería, entre otros. No obstante, esto no es un indicador de que un niño sea más inteligente que otro, sino que cada uno podrá desarrollar mejor sus habilidades de acuerdo a lo que ve y hace habitualmente (Valle, 2012).

Hay varias características del sistema familiar que pueden ser determinantes en gran medida del desarrollo del niño/a. Algunos de estos aspectos están relacionados con la estructura familiar, con la existencia de alguna patología en alguno de sus miembros,

con el funcionamiento y relaciones entre ellos, con los conceptos educativos que se manejan, con la existencia de malos tratos, con condiciones derivadas del hábitat o de las características socioeconómicas y/o culturales, y con la existencia de determinadas necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. La familia, como primer agente socializador y educador, puede fomentar la integración del niño/a con dificultades, o puede convertirse en el seno de actitudes de exclusión (Pérez de Lara, 1998).

El sistema familiar se organiza para buscar los medios para resolver ciertas situaciones que pueden surgir ante la llegada de un hijo con problemas o discapacidad, que pone a prueba a toda la estructura, cohesión y comunicación. Según plantea Rolland (2000), sobrevienen actitudes y sentimientos ambivalentes que van desde la aceptación, que es la postura más madura y necesaria para el niño, a la sobreprotección, que tiene consecuencias negativas para el niño, porque se ahoga toda su autonomía, y su persona. Los sentimientos son múltiples a lo largo del ciclo vital, a veces son confusos y varían en intensidad. Es una postura bastante común. El rechazo conlleva la falta de afectividad y una nula o poca relación, siendo esta posturala más negativa; seguida del proceso en el que se niegan a aceptar la verdad, iniciando un largo itinerario por distintos especialistas del campo de la medicina y otros profesionales, con el fin de negar la realidad y buscar otro diagnóstico o uno menos grave. Aquí es fundamental el trabajo interdisciplinario con todos los miembros de la familia, para una reconstrucción de la discapacidad, de la construcción del niño como persona independientemente de su deficiencia.

En definitiva, una familia con un hijo con necesidades especiales debe desempeñar las mismas funciones que las demás, encaminadas a satisfacer las necesidades colectivas e individuales de sus miembros. Las familias que tienen un hijo con necesidades educativas especiales suelen reaccionar siguiendo determinados modelos de conducta: cuando los lazos familiares son fuertes, el hecho contribuye a la unión, y el hijo/a se incorpora en el seno de la familia unida; también puede suceder que los lazos entre padre y madre se estrechen excluyendo al niño; y cuando los lazos familiares son débiles es el niño/a el que se verá seriamente perjudicado (Ajuriaguerra, 1980).

1.7. El ámbito familiar y escolar

La familia, como primer agente educador y socializador, será determinante en las relaciones futuras que el sujeto construya, como así también en sus aprendizajes, tanto de normas sociales como de contenidos escolares. En el presente, es posible observar que la familia como institución ha olvidado, obviado o relegado en gran medida sus funciones, dejándolas en manos de otras personas ajenas al marco familiar o en instituciones dedicadas a la tarea educativa. Por otra parte, la institución educativa, tradicionalmente considerada como el contexto en donde se lleva a cabo la socialización secundaria, cumple una función educadora igualmente esencial. En estos momentos, en donde la escolarización comienza a edades muy tempranas, este entorno adquiere un papel decisivo. Hasta hace algunos años la función de la escuela era fundamentalmente cultural, en cuanto era allí donde se adquirían conocimientos amplios y diversos. No obstante, en estos tiempos en los que la dedicación de los padres a los niños es mucho menor y que los medios de comunicación ejercen un gran peso en los procesos educativos, la escuela, a través de sus reformas educativas, pretende conseguir, al menos en la etapa obligatoria, una educación integral (Valle, 2012).

La escuela de hoy, superado ya el reto de la integración, apuesta por la inclusión de todos los alumnos, con sus diferencias individuales específicas. Una escuela que no sólo se centra en el desarrollo de capacidades cognitivas, sino también en la consecución de otras capacidades como son el desarrollo motor, el ajuste personal y socioafectivo, la socialización e interrelación con los demás, así como la adquisición de estrategias relativas a la actuación e inserción social (Arias Vanegas, 2017). La problemática de “lo diferente” existe aún en las instituciones escolares, remitiendo a los inicios homogeneizadores de la educación. Esta modalidad pedagógica que está instaurada es la que debe repensarse, ya que el problema se presenta en cómo inventamos y reinventamos a los “diferentes”.

Aquí se ponen en juego los actores de la institución, en cuanto a su ética y responsabilidad, al enfrentarse con un otro que necesariamente es diferente. La escuela que ha insistido en la división entre un “nosotros” y “ellos”, debe considerar y tener en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dar por supuesto que la visión propia es la única posible. Por este motivo es

importante entender esta alteridad, para que esa inclusión no sea ambigua, como una inclusión excluyente. En educación, se debe tratar de caracterizar qué es la diversidad y sobre todo comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos (Skliar, 2002).

Las experiencias que se adquieren en este contexto, al igual que los vínculos que se establecen entre pares y adultos, van a estar determinadas por la calidad e intensidad de estas relaciones. La escuela inclusiva es el planteamiento educativo aceptado actualmente en la mayoría de los países para atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales desde su consideración de seres humanos con los mismos derechos que sus iguales. Pensar en educación inclusiva supone asumir el reto de una educación de calidad, única, equitativa e igualitaria para todo el alumnado y, a su vez, establecer nuevas prácticas profesionales, curriculares, organizativas y estructurales que respondan de manera ajustada a las características particulares del alumnado (Fernández Muñoz, 2013). Para esto es necesario trabajar con un currículum abierto, trabajando los contenidos desde tres dimensiones: conceptuales, procedimentales y actitudinales, e introduciendo las llamadas materias transversales cargadas de valores: para la paz, para el consumo, para la igualdad sexual, ambiental, salud y vial; o introduciendo materias relacionadas con la educación para la convivencia o ciudadanía. Tal como sostienen Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), la finalidad es conseguir personas responsables consigo mismos, con los demás y con el entorno.

2. Antecedentes

En las últimas décadas la preocupación por la inclusión social y educativa está ocupando más espacios en la agenda de todos los debates políticos del mundo, especialmente en América Latina (Talou et al (2010); Chiner Sanz (2011); Ramírez Valbuena (2011); Llorens Ferrer (2012); Mitchell y Peregalli (2014) y Nanni (2019))). Esto ha dado lugar a numerosas propuestas e iniciativas que buscan garantizar la calidad educativa para todos/as. Asimismo, también se han llevado adelante una variedad de investigaciones para dar cuenta del estado actual de la inclusión, las actitudes de los docentes hacia ella, los conocimientos con los que cuentan sobre la temática, y el papel que cumplen los demás actores institucionales a la hora de abordar la construcción de una escuela inclusiva.

En este marco, podemos encontrar el trabajo de Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Gómez, Escobar y Hernández Salazar (2010), todas ellas licenciadas en psicología y docentes de la Universidad Nacional de La Plata. La investigación que desarrollaron buscó indagar sobre las concepciones y opiniones de los docentes sobre la inclusión de niños con discapacidades. La metodología utilizada fue de diseño exploratorio descriptivo, y se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas en profundidad, para dar cuenta de las percepciones de los participantes en relación a las variables en estudio. La muestra estuvo conformada por directivos y docentes de Institutos Superiores de Formación Docente y directivos, maestros y personal de Equipos de Orientación Escolar que se desempeñaban en escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) y de Educación Primaria Básica (EPB) (dos miembros de cada uno de los colectivos antes mencionados). Los resultados evidencian que las diferentes instancias de formación en las que han participado los entrevistados, según expresan, no los han habilitado para atender a la diversidad de los alumnos con NEDD. Por su parte, los directivos también reclaman capacitación específica para sí mismos y para los docentes, coincidiendo con lo manifestado por los profesionales que se desempeñan en Equipos de Orientación Escolar. En función de ello, demandan la oferta y el acceso a la capacitación en servicio necesaria, y modificaciones en los programas de formación docente para las futuras generaciones. Por otro lado, la mayoría de los entrevistados no rechaza la inclusión, pero sostiene que no debe ser plena, en el sentido de que se debe tener en cuenta la particularidad del sujeto como un todo. Otros

opinan que sólo es posible si se consideran todos los aspectos necesarios: el niño, los recursos materiales y los humanos. Entre las condiciones de posibilidad para la inclusión, mencionan que el grupo escolar al que se integrarían niños con NEDD no debería superar los veinte alumnos, ignorando si existen normativas claras al respecto. También destacan la necesidad de eliminar barreras físicas, representadas por escaleras, baños, pizarrones, aberturas y edificios inadecuados. Asimismo, reclaman la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y/o de asesoramiento al respecto. Las autoras concluyen que la formación docente constituye en un tema crítico respecto de la formación básica recibida durante la carrera de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio. Afirman que el docente es un actor clave para lograr que la inclusión se lleve a cabo de manera efectiva.

En concordancia con el trabajo mencionado anteriormente, y teniendo en cuenta que el éxito en la implementación de la educación inclusiva depende en gran parte de la actitud de los docentes, Chiner Sanz (2011) estudió las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Su investigación buscó determinar en qué medida estas percepciones y actitudes son indicadores de prácticas verdaderamente inclusivas en las aulas de escuelas comunes. La metodología utilizada se basó en un enfoque cuantitativo. Asimismo la autora optó por una investigación no experimental de tipo descriptivo, aplicando la encuesta como instrumento de recolección de datos. La muestra fue seleccionada sobre la población total de docentes de los tres niveles educativos de la provincia de Alicante, España, quedando conformada por 336 unidades de análisis. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes está a favor de la inclusión educativa, ya que fomenta el desarrollo de la tolerancia y la empatía en todos los alumnos. Consideran necesaria la presencia dentro del aula de otro u otros docentes especializados, para llevar a cabo la inclusión de manera más efectiva, y manifiestan dificultades en relación a los recursos y la organización de la enseñanza común para dar respuesta a las dificultades de los estudiantes con discapacidades severas. La existencia de recursos y apoyos profesionales suficientes son determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la inclusión. Los profesores con actitudes más favorables hacia la inclusión emplean con mayor frecuencia prácticas inclusivas que quienes no son partidarios de la misma.

Por su parte, Ramírez Valbuena (2011) realizó una investigación donde buscó analizar los resultados de un proyecto de inclusión educativa implementado en una institución de Jenesano, Boyacá, Colombia. Se realizó un trabajo con metodología cualitativa, bajo un estudio etnográfico, el cual es uno de los métodos más empleados para analizar las prácticas docentes, en donde se actúa desde el punto de vista de los sujetos que participan en el ámbito sociocultural en concreto. Los datos fueron recolectados mediante observación directa, entrevistas semi-estructuradas y encuestas. Los resultados muestran grandes avances relacionados con la asimilación de los niños con necesidades educativas especiales al aula de clase tradicional. También, se reconocen varias falencias relacionadas con los estudiantes que no pertenecían al grupo de inclusión y que, después de la experiencia, se sentían excluidos. El autor destaca que no se puede pensar en la inclusión como un fin meramente, ya que generaría una exclusión definitiva de todos aquellos estudiantes que buscan formar parte de la escuela graduada con los mismos privilegios que los demás niños. Como conclusión se destaca la necesidad de ver la inclusión como un medio que busca llevar a los niños a ser más libres, más activos en la comunidad, participando todos de las actividades programadas y, sobre todo, con una mirada de la familia más participativa dentro de la comunidad escolar.

Continuando con el estudio sobre las actitudes ante la inclusión, Llorens Ferrer (2012) llevó a cabo una investigación para indagar sobre las consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación respecto a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. La metodología utilizada fue cuantitativa y descriptiva-correlacional, y el objetivo general fue analizar si existen diferencias en estas actitudes según género, nivel de estudios, profesión, conocimiento de las NEE, entre otros. La muestra estuvo conformada por un total de 81 sujetos, de los cuales 33 eran profesores/as, 26 madres de alumnos/as y 22 padres de alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Como técnica de recolección de datos se utilizaron cuestionarios, referidos a las actitudes hacia la inclusión, los conocimientos sobre las NEE. Los resultados hallados muestran que existe una actitud positiva general hacia la inclusión de alumnos con NEE, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Con el objetivo de profundizar en el estudio de las competencias docentes que resultan necesarias para una inclusión efectiva, Fernández Batanero (2013) desarrolló un proyecto de investigación en escuelas secundarias de Sevilla y Granada, España. El autor basó su trabajo en el supuesto de que las competencias del docente y sus actitudes frente a la inclusión son un pilar fundamental en la construcción de escuelas inclusivas. Se utilizó una metodología descriptiva, con un estudio de carácter exploratorio, y se estudió la perspectiva y percepciones de los docentes de nivel secundario a través de 4 estudios de caso. Como técnicas de recolección de datos, se implementaron el análisis documental, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. El autor sostiene que todavía son muchos los docentes de educación secundaria que no se encuentran suficientemente capacitados para abordar la transformación del sistema educativo que implica una mirada profundamente inclusiva. Los resultados evidencian la importancia de las competencias docentes en términos de estrategias, formuladas desde la innovación y la creatividad. Como conclusión, el autor destaca la necesidad de un cambio de mentalidad y actitudes de los docentes hacia la inclusión, desarrollando las competencias de investigación, actualización, liderazgo, apertura, creatividad, dinamismo. Su implementación en las aulas contribuirá a la equidad y la calidad educativa.

Valenzuela, Guillén y Campa (2014), investigadoras de la Universidad de Sonora, Méjico, llevaron adelante un estudio con el objetivo de identificar los recursos para la inclusión educativa en el contexto de la educación primaria. Para ello realizaron un trabajo de investigación con diseño mixto, ya que analizaron los datos relevados de forma cuantitativa y cualitativa. Asimismo, se trató de un estudio de tipo descriptivo-correlacional, debido a que buscó describir las variables vinculadas con la inclusión educativa, al mismo tiempo intentando conocer la relación entre las mismas. Dentro de la población de docentes de escuelas primarias mejicanas, la muestra seleccionada estuvo conformada por 178 maestros y maestras que se desempeñaban en escuelas de Sonora, Méjico. El desarrollo del marco teórico referencial delimitó los conceptos de exclusión e inclusión educativa, diversidad, necesidades educativas especiales, y recursos para la inclusión. A partir del trabajo de campo, fue posible para las investigadoras observar que los docentes de nivel primario muestran actitudes favorables hacia la inclusión, siendo este aspecto una variable indispensable para la atención a la diversidad y para lograr una verdadera educación inclusiva. Se propuso

mayoritariamente la presencia de docentes especiales de apoyo en el aula común. También se mencionó la necesidad de contar con recursos materiales suficientes y adecuados a las necesidades de los alumnos, y con estrategias metodológicas apropiadas, incluyendo la organización y planificación de las actividades. Los docentes también destacaron la importancia de recibir capacitaciones adecuadas sobre necesidades educativas especiales e inclusión, involucrando a su vez a otros actores institucionales como las familias.

En lo que respecta a nuestro país, y particularmente a la Ciudad de Buenos Aires, Mitchell y Peregalli (2014) realizaron un estudio sobre los desafíos de la inclusión educativa en las villas de la ciudad. El propósito de este trabajo fue contribuir al debate sobre la cuestión de la inclusión educativa en las villas de C.A.B.A., analizando particularmente el estado de situación educativa de las familias que las habitan. Primero realizaron una aproximación teórica acerca de las nociones de inclusión educativa y educación inclusiva, así como también una revisión de la literatura que vincula la segregación residencial con los resultados educativos. Posteriormente analizaron el acceso al sistema educativo formal a partir del análisis de indicadores de escolarización del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). La metodología utilizada fue fundamentalmente de tipo cuantitativo, analizando datos provenientes de fuentes primarias y secundarias. Los principales resultados muestran que las tasas de no escolarización son aproximadamente dos veces más altas entre los niños pobres que entre los no pobres, sugiriendo que existe una asociación entre la situación económica del hogar y estar fuera del sistema educativo. Además el 24% de los adolescentes de las villas dejó la escuela por problemas familiares (como un embarazo o la necesidad de cuidar a otro miembro del hogar), y casi la mitad por problemas económicos o la necesidad de trabajar. En conclusión, garantizar la inclusión educativa requiere mucho más que asegurar la vacante en una escuela, sino que implica considerar las diferencias en la calidad de la oferta y la diversidad de la demanda de la población. Los autores destacan la necesidad de diseñar e implementar políticas integrales, que incidan también sobre las condiciones de vida familiares de los habitantes de las villas (determinante clave de la inclusión educativa). De entre los problemas más relevantes para el sistema educativo y la población de las villas, en particular, se destacan: la necesidad de garantizar la educación para los niños menores de 4 años y la necesidad de continuar

ampliando la cobertura, disminuir los niveles de deserción y diseñar e implementar una educación secundaria diversa.

Por su parte, luego de presentar un trabajo referido al marco normativo vigente en relación a la inclusión educativa, Nanni (2019) se propuso investigar sobre las diversas modalidades en que se implementaba concretamente la reglamentación en las aulas. Buscó analizar hasta qué punto se efectiviza la inclusión educativa, en las prácticas, en los nuevos roles determinados por el marco legal. Para ello desarrolló un estudio de corte cualitativo, realizando observaciones en las aulas de escuelas primarias pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Además utilizó como instrumentos de recolección de datos, la entrevista a docentes y profesionales involucrados en dispositivos de inclusión de niños en nivel primario. Los resultados muestran que existe una gran heterogeneidad en las formas de concretar la reglamentación, ya que las propuestas adquieren formatos muy diversos. También se observó una variedad de argumentos a la hora de fundamentar esas prácticas. La autora concluye en la importancia de redelinear algunos aspectos de la normativa, para resultar más claros en la concreción de sus objetivos, como así también en la importancia de fortalecer la formación docente en lo referente a inclusión educativa.

3. Planteo del problema

La inclusión educativa involucra la lucha contra las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión que se plasmaron durante siglos en modelos educativos que marginaban a los grupos minoritarios: personas de clases sociales desfavorecidas, mujeres, pueblos originarios y personas con discapacidad. Según establece la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el derecho a la educación es universal, y atañe a todos los niños, niñas y jóvenes del mundo. Esta afirmación dio origen a un movimiento social que se fundamenta y defiende los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la justicia social.

En este marco, el desarrollo de escuelas inclusivas es el desafío de la educación de nuestros tiempos, e implica reflexionar sobre las propias posturas sobre la inclusión, la diversidad, el respeto y la convivencia democrática. Preguntarse, analizar y profundizar sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula, especialmente en el nivel primario, conlleva a muchos planteos sobre el accionar de los docentes y profesionales que participan en este proceso complejo, que implica poder mirar a un niño o niña con necesidades educativas especiales, y poder buscar herramientas que favorezcan su inclusión escolar (Arnaiz, 2003).

En la actualidad, algunas investigaciones han cuestionado la capacidad real de los sistemas educativos para garantizar los derechos de la inclusión de todos y todas los alumnos. Se puede observar cómo la deserción, los resultados académicos poco satisfactorios, la repitencia, la sobreedad, y las dificultades para lograr niveles mínimos de competencias en todos los ámbitos y niveles educativos, terminan generando finalmente situaciones de exclusión, a menudo alimentadas por actitudes desfavorables y prácticas obsoletas por parte de los docentes y las instituciones (Claro, 2007).

Una de las situaciones que preocupan y que puede ser un problema es la falta de información y capacitación específica que afecta a los docentes de escuela común, como así también la modalidad utilizada frente a las dificultades, y la actitud del Equipo de Conducción y de los docentes. Todos estos aspectos pueden influir en el camino de la

inclusión, y en los logros de aprendizaje de un niño o niña con discapacidad. En este contexto surge el planteamiento del problema de investigación: ¿Cuál es la perspectiva docente frente a la inclusión de niños/as con discapacidad en el nivel primario de escuela común?

A partir de esta pregunta, la presente investigación se propone indagar sobre las experiencias de los docentes de escuela común en procesos de inclusión, sobre sus conocimientos al respecto, como así también sobre sus percepciones en cuanto al rol de los demás actores institucionales: psicopedagogo, APND, MAI, equipo directivo, familias.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Analizar la perspectiva docente frente a la inclusión de niños/as con discapacidad en el nivel primario de escuela común.

4.2. Objetivos específicos

- Indagar sobre la experiencia con la que cuentan los docentes de escuela primaria común sobre la inclusión educativa de niños/as con discapacidad.
- Profundizar sobre la formación que poseen los docentes en relación a la educación inclusiva.
- Destacar los aportes del trabajo psicopedagógico para la inclusión educativa de niños/as con discapacidad en el nivel primario.
- Explorar sobre el rol de los demás actores institucionales (APND, docentes de apoyo, familias, EOE) en relación a la inclusión de niños/as con discapacidad.

5. Método

5.1. Diseño

El trabajo de investigación es de tipo cualitativo. El carácter cualitativo permite construir categorías no previstas y hacer asociaciones necesarias para generar preguntas sugerentes y realizar comparaciones que lleven a nuevas conjeturas, además de facilitar la identificación de información relevante. El propósito central de esta investigación se basa en la tradición de investigación cualitativa, ya que siguiendo a Hernández Sampieri et al (2010), se trata de una situación particular, donde las preguntas de investigación se convierten en el eje conceptual del estudio, la recolección de la información se lleva adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a esas preguntas con variedad de fuentes de información.

Por último se señala también que la presente investigación se sostiene desde un enfoque de Teoría Fundamentada, es decir, que se apoya en datos cualitativos obtenidos de forma sistemática, y sometidos a un proceso de análisis riguroso, caracterizado por la minuciosidad, creatividad y flexibilidad, en el cual el investigador está abierto a un abanico de oportunidades de producción intelectual (Carrera, 2014).

5.2. Participantes

Para la muestra se trabajó con ocho docentes de nivel primario, a cargo de grado y docentes APND, de una escuela primaria de gestión estatal de C.A.B.A. Los participantes resultaron de sexo femenino(6) y masculino (2), y sus edades oscilaron entre los 24 y los 55 años.

Se trata de una muestra no probabilística o dirigida, con participación voluntaria.

5.3. Técnicas de recolección de datos

Para obtener la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas. La entrevista semiestructurada es más flexible y suele planearse para adaptarse a los sujetos y a las condiciones dentro de las que se desarrollan. Los sujetos tienen la libertad para ir más allá de la simple respuesta y expresar sus puntos de vista en la forma que deseen (Hernández Sampieri, 2010).

5.4. Procedimiento

Se realizó la comunicación con los docentes del nivel primario y se les informó sobre los objetivos de la presente investigación. Aquellos que desearon participar, tuvieron su consentimiento informado, vía verbal y escrita, y firmadas de manera virtual.

Las entrevistas fueron realizadas en forma individual, de manera virtual, en el mes de mayo de 2020.

Se procedió mediante el método de comparación constante, a generar una teoría sustantiva explicativa de las relaciones entre las categorías principales de esta investigación.

6. Resultados

A continuación se presentan los resultados más significativos de las entrevistas realizadas, en referencia a cada uno de los ejes de análisis establecidos para el trabajo:

Eje I: En relación a la experiencia

Este primer eje de análisis buscó indagar sobre las experiencias que han vivido los docentes de escuela común en relación a las prácticas inclusivas. En este sentido, se constató que la totalidad de los docentes entrevistados tiene o tuvo alumnos con necesidades educativas especiales en el aula. Dos de los docentes comentaban: “Desde que empecé a trabajar frente al grado he tenido niños con dificultades. Algunos años había más niños con diagnóstico, otros menos, pero las dificultades siempre están presentes” (Docente A). Además respondieron: “Sí, creo que ya es algo común. Hace varios años que tengo cargo y veo que cada vez hay más alumnos con dificultades particulares, algunas muy severas” (Docente C).

También se observó que al inicio de la planificación de las clases, algunos docentes han necesitado orientación para buscar una mejor modalidad de intervención, utilizando nuevas estrategias y haciendo adecuaciones curriculares, que al principio desconocían de qué se trataban. Esto nos contaban al respecto: “Recuerdo que tuve que consultar a mis compañeras, al equipo, no sabía bien cómo encarar el trabajo. Era un chico de 8 años, que venía dando tumbos desde que empezó la primaria, y yo recién empezaba a trabajar y no tenía idea de cómo hacer una adecuación curricular. Me asustaba pensar que no iba a poder acompañar a ese alumno en su aprendizaje de la mejor manera” (Docente B).

Por otro lado, se pudo observar que todos los docentes entrevistados están al tanto de que existen marcos legales para la inclusión, a pesar de no estar completamente interiorizados de estas leyes. Y en su totalidad manifiestan estar de acuerdo con que la inclusión educativa es una herramienta para garantizar la igualdad de derechos y la justicia social. Sus expresiones más evidentes fueron: “Sí, estoy al tanto de las leyes que sostienen la inclusión. Por empezar, la Ley Nacional de Educación modificó varias cuestiones al respecto. Creo que es importante que se contemple en la ley, pero también

hay que dedicarle tiempo a la implementación concreta, por ejemplo, destinando recursos para los equipos de orientación” (Docente G). También afirmaron: “La inclusión es un derecho humano, porque permite que el derecho a la educación sea para todos” (Docente H). Y uno de ellos aclaró: “No recuerdo concretamente la Ley, pero sé que la inclusión ya no se discute. Solamente tenemos que ponernos de acuerdo de cómo llevarla a cabo” (Docente A).

La mitad de los entrevistados coincidieron en señalar que trabajan en una institución inclusiva, mientras que los cuatro restantes manifestaron algunas dificultades en este sentido, por ejemplo, en relación al concepto de inclusión que sostienen algunas familias, docentes, autoridades. En general, cuestionaron que la verdadera inclusión no se refiere a “poner al chico en el aula” de la escuela común, sino que se deben garantizar los recursos materiales y humanos para que esa inclusión sea efectiva. Estas fueron algunas de sus respuestas: “Sí, es una institución inclusiva. De hecho, tenemos niños con NEE en casi todos los grados” (Docente D). También: “Entiendo que la inclusión implica, no solamente abrir las puertas de una escuela llamada común, sino también que esa escuela esté preparada para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Por empezar, desde la infraestructura, tener una rampa de acceso sería básico” (Docente F).

Eje II: En relación a la capacitación docente

La formación docente en relación a la diversidad es uno de los puntos que se observa como debilidad entre los entrevistados. Si bien la institución ha brindado instancias de capacitación específica, los docentes no se consideran adecuadamente preparados para el trabajo con ciertas problemáticas, especialmente discapacidades severas. Uno de sus comentarios al respecto fue: “Alguna vez tuvimos una charla del EOE. Era un año que se presentaba con muchos casos de niños diagnosticados con algunas dificultades, y hablamos con el equipo algunas cuestiones generales sobre esos problemas” (Docente A). También comentaron: “Creo que no hay suficientes espacios y tiempos para capacitarse dentro de la escuela. Cuando ya estás dentro del aula, te desborda la situación y tenés que empezar a buscar herramientas y estrategias por tu lado. Lo bueno es que siempre hay alguien a quien consultarle para que te ayude” (Docente C).

Respecto a las capacitaciones por fuera del ámbito de esa institución en particular, sólo una docente refirió haber realizado un curso de especialización sobre trastornos de espectro autista, por motivación personal. Esto nos decía: “En una etapa de mi formación decidí ampliar mis conocimientos sobre TEA, por una experiencia personal que me marcó. Sentí que el autismo era un mundo desconocido para mí, y que debía tener herramientas o al menos conocimiento básico para poder trabajar con niños con esta problemática” (Docente E).

En resumen se observó una importante carencia de capacitación relacionada con la inclusión de alumnos y alumnas con NEE. Algunos expresaron que aún es necesario continuar capacitándose, sobre todo en lo que se refiere a adecuaciones curriculares. Además, mencionaron que los recursos con los que cuentan para el trabajo áulico con la diversidad son escasos o inadecuados. Lo que solicitaron la mayoría fue: “Pediría más recursos, más material didáctico. En general no tenemos elementos especiales para trabajar, y cuando se nos presenta la necesidad, tenemos que buscar por nuestra cuenta. Igual creo que es difícil que las escuelas comunes estén preparadas para todo. Falta mucho camino por recorrer” (Docente E). También varios de ellos señalaron: “Creo que nos falta formación y también recursos materiales. Sería bueno, por ejemplo, que se nos reconozca la capacitación en servicio, para contar con el tiempo necesario para esa formación que tanto hace falta” (Docente B).

Eje III: En relación al trabajo con el Equipo de Orientación Escolar y externo

En referencia al tercer eje de análisis, se observó que la mayoría de los docentes respondió que sólo a veces trabajan de manera interdisciplinaria con el equipo escolar, al igual que no siempre reciben el asesoramiento que necesitarían, pero que si lo solicitan lo pueden lograr, y que generalmente es una psicopedagoga la que lo hace. Esto comentaban al respecto: “Es muy difícil coincidir en día y horario con el equipo. Como te decía antes, no hay presupuesto suficiente para que puedan permanecer el tiempo necesario en la escuela, y los problemas surgen constantemente. No tenemos buena comunicación con el equipo, no por falta de voluntad, sino por cuestiones de organización” (Docente G). Otro de sus planteos fue: “Sí, el equipo escolar siempre

trata de ayudarnos y responder a nuestras inquietudes. Yo tuve muy buena predisposición cada vez que les planteé algo” (Docente F).

En cuanto al contacto con el equipo externo que atiende al niño, en los casos en los que existe, la comunicación se da una o dos veces al año, en la escuela. Si la docente está a cargo de grado y trabaja con una APND para el niño/a con NEE, se hace más dinámico el trabajo en conjunto; del mismo modo resulta para las APND que cuentan con una docente de grado abierta al trabajo en equipo. Sus expresiones mencionaron: “Con los profesionales que atienden a los niños con dificultades por fuera de la escuela, se hace un poco más difícil la comunicación. Concretamos una entrevista inicial, en lo posible apenas empieza el ciclo lectivo, y otra a mitad de año como para revisar y hacer un seguimiento” (Docente A). Otro de sus comentarios fue el siguiente: “Por suerte la mayoría de las veces me ha tocado trabajar con acompañante o con maestra de apoyo. En esos casos es mucho más fácil la comunicación, porque trabajás como pareja pedagógica con ella. Y sabés que siempre hay alguien que está mirando y acompañando el aprendizaje de ese chico, aunque vos tengas que estar pendiente de otros treinta. Es una tranquilidad” (Docente C).

Casi la totalidad de los docentes entrevistados coincidieron en señalar la importancia de contar con el equipo de orientación escolar para el abordaje de la educación inclusiva. Nos decían: “Es cierto que uno hace lo mejor que puede, pero siempre es necesario el acompañamiento de otros profesionales. La psicopedagoga es fundamental en este trabajo, porque es la que tiene los conocimientos y la experiencia para orientar a los maestros en las necesidades de cada chico. Si bien uno lo puede ver a medida que va conociendo a cada alumno, ella puede darte las sugerencias o las herramientas para que ese chico aprenda lo mejor posible y desarrolle todo su potencial” (Docente D).

Eje IV: En relación al trabajo en equipo con pareja pedagógica, APND, Padres

Según lo aportado por los entrevistados, se pudo observar que conocen lo que es un acompañante personal no docente (APND) y una maestra o maestro de apoyo a la inclusión (MAI), pero no están al tanto de sus incumbencias dentro del ámbito de la institución escolar. Sus expresiones fueron, por ejemplo: “Sí, he trabajado con algunas

maestras de apoyo y por lo general han sido buenas experiencias. Se puede trabajar muy bien en equipo con ellas, siempre que haya buena predisposición de los dos lados” (Docente D). También comentaron lo siguiente: “Me tocó trabajar con un APND en el aula. Al principio se sentía raro, tener otro adulto en el aula. Pero con el tiempo fui entendiendo cuál es su manera de trabajar, que no interfería para nada con la mía, y logramos acordar criterios y trabajar en equipo. Nunca hay que perder de vista que el objetivo es que ese chico pueda superar lo mejor posible sus dificultades de aprendizaje” (Docente H).

Las APND, a diferencia de los docentes a cargo de grado con niños incluidos, conocen más acerca de adecuaciones curriculares, del rol de la MAI y de los PPI (Proyectos Pedagógicos Individuales). Esto pudo observarse en las reflexiones de algunos entrevistados, como ser: “Es muy bueno tener a una maestra de apoyo o un acompañante trabajando con uno. Tienen mucho más presente el proyecto individual del alumno, sus logros, sus dificultades, y saben qué sugerencias hacer de adecuaciones curriculares para ese caso puntual” (Docente B).

En lo que respecta al trabajo con las familias, los entrevistados manifestaron que la comunicación es a través de entrevistas, concertadas también con el EOE. Destacan la importancia de que esté presente en ellas la psicopedagoga o la psicóloga de la institución. Algunas de sus expresiones fueron: “El trabajo con las familias a veces se hace muy difícil. Cada uno tiene sus preocupaciones, los padres tienen problemas, y por ahí los citás varias veces y nunca pueden venir. Igualmente sigo insistiendo, me parece que es muy importante mantener buena comunicación con las familias para que ese chico salga adelante” (Docente A).

7. Discusión

El objetivo general de la investigación fue analizar la perspectiva docente frente a la inclusión de niños/as con discapacidad en el nivel primario de escuela común. Se buscó indagar sobre los conocimientos y experiencias con los que cuentan los docentes de una escuela primaria de C.A.B.A. respecto a las prácticas inclusivas, como así también conocer sus percepciones sobre el rol de otros actores institucionales y el trabajo interdisciplinario con los mismos para fomentar la inclusión.

A partir de los resultados obtenidos, se puede observar que la totalidad de los docentes ha tenido experiencia en proyectos de inclusión educativa, respondiendo de esa manera al primer objetivo específico de la investigación. Según manifestaron los entrevistados, la educación inclusiva es una necesidad cada vez más fuerte en las escuelas, ya que las dificultades que presentan los niños son más frecuentes y severas. Para Dubrovsky (2005), hablar de integración escolar es hablar de la responsabilidad que el sistema educativo formal tiene respecto de cada uno de sus alumnos y del vínculo que se establece entre la educación especial y la educación común. Este vínculo brinda a los niños que tradicionalmente fueron excluidos, la posibilidad de integrarse a una escuela común.

En este sentido, se observa coincidencia con los hallazgos en el campo ya que la mayoría de los docentes afirman trabajar en escuelas inclusivas y tener alumnos integrados. Esto coincide con los resultados del trabajo de Ramírez Valbuena (2011), que sostienen que se observa un gran avance en la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales al aula de escuela común. Como señala Dubrovsky (2005) se ha transformado la interpretación sobre la situación del sujeto con discapacidad desde una perspectiva puesta en la persona, y los resultados en el campo muestran que los docentes tienen en cuenta la singularidad de cada alumno, con una mirada inclusiva que acepta y respeta la diversidad.

El segundo eje, vinculado a la formación con la que cuentan los docentes sobre la inclusión, mostró que existen grandes falencias en la capacitación específica sobre diversidad y necesidades educativas especiales. Ellos manifiestan que dentro de la institución no son muchas las oportunidades de formación, y que les resulta muy difícil

acceder a capacitaciones por fuera de su horario laboral. Muchos de ellos destacaron la importancia de la capacitación en servicio, para poder contar con el tiempo necesario para formarse en prácticas inclusivas.

En este punto, encontramos coincidencias con la investigación de Talou et al. (2010), quienes describieron que los participantes de su investigación no se sienten habilitados por la formación recibida para atender a la diversidad de los alumnos con necesidades especiales derivadas de la discapacidad. Tanto los docentes como los directivos y el personal del equipo de orientación, demandan la oferta y el acceso a la capacitación en servicio necesaria, y modificaciones en los programas de formación docente. Esto mismo observó Fernández Batanero (2013), respecto de las deficiencias en la formación de los profesores de secundario. Por su parte, al igual que la investigación de Nanni (2019), los docentes entrevistados en Méjico por Valenzuela, Guillén y Campa (2014), también destacaron la importancia de recibir capacitaciones adecuadas sobre necesidades educativas especiales e inclusión.

Los participantes de este estudio afirmaron que es muy importante el trabajo interdisciplinario, especialmente con la psicopedagoga, dando cuenta así del tercer objetivo específico de la investigación. El profesional de la psicopedagogía es considerado por los docentes como aquel que puede brindar sugerencias y herramientas adecuadas para el trabajo con niños con dificultades y necesidades especiales. Esta afirmación se refleja también en el estudio de Talou et al. (2010), en el que los entrevistados reclaman la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y/o de asesoramiento al respecto.

En este sentido, la mayoría de los entrevistados en el presente estudio sostuvieron que el equipo de orientación escolar debería contar con mayor carga horaria dentro de los establecimientos educativos, para poder dar respuesta oportuna a todas las inquietudes y las problemáticas que surgen en el trabajo cotidiano. Chiner Sanz (2011) sostiene que la mayoría de los docentes está a favor de la inclusión educativa, pero consideran necesaria para llevarla a cabo la presencia dentro del aula de otro u otros docentes especializados, y manifiestan dificultades en relación a los recursos y la organización de la enseñanza común para dar respuesta a las dificultades de los

estudiantes con discapacidades severas. La existencia de recursos y apoyos profesionales suficientes son determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la inclusión.

Respecto al rol de otros actores institucionales, como los acompañantes personales no docentes, los maestros/as de apoyo a la inclusión, otros profesionales del EOE, y las familias, todos los entrevistados coincidieron en destacar la importancia del trabajo en equipo y de mantener una buena comunicación con todos los participantes. De esta manera se garantiza un mayor acuerdo en los criterios y estrategias para acompañar el aprendizaje del niño/a con NEE. Estas afirmaciones permitieron conocer la percepción de los docentes sobre el rol de otros actores institucionales vinculados a la propuesta inclusiva, dando respuesta al cuarto objetivo específico de la investigación. Asimismo, sus expresiones coinciden con Valenzuela, Guillén y Campa (2014), quienes sostienen que los docentes de nivel primario muestran actitudes favorables hacia la inclusión, y proponen mayoritariamente la presencia de docentes especiales de apoyo en el aula común. También Ramírez Valbuena (2011) destaca la importancia de un rol más activo y participativo de la familia dentro de la comunidad escolar.

Una educación inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela de acuerdo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso personal y académico. Esto no puede lograrse de otro modo que con el trabajo conjunto del docente de grado, el equipo de orientación, el APND, y todos los actores institucionales que participan en los proyectos de inclusión.

8. Conclusión

El desarrollo de esta investigación ha puesto de manifiesto que los docentes de escuela común presentan una comprensión sobre educación inclusiva, pero aún sienten la necesidad de seguir capacitándose en lo referente al tema de la inclusión escolar y todo lo que implica como: adecuaciones curriculares, trabajo con APND, MAI, equipo de orientación escolar.

Asimismo llevan adelante el trabajo con una mirada inclusiva pensando en cada alumno desde su singularidad, y buscando estrategias para brindarles las herramientas necesarias para que puedan, desde sus posibilidades y limitaciones, construir su aprendizaje trabajando colaborativamente con los demás docentes, directivos, equipo orientador y fundamentalmente la familia.

Por lo antes dicho, se sugiere que los docentes de grado y APND cuenten con oportunidades de capacitación, trabajando y apostando a la inclusión, que se realicen capacitaciones o jornadas para los docentes desde el ámbito estatal, más allá de que ellos busquen capacitarse por sus propios medios, para seguir formándose desde todas las áreas, para que la educación sea cada vez más inclusiva y para que puedan tener al alcance de la mano los instrumentos necesarios para responder de forma adecuada a cada una de las necesidades que tienen los alumnos.

En este sentido, se resalta la importancia de contar con los recursos humanos y materiales adecuados para llevar adelante una educación verdaderamente inclusiva. Es fundamental, no sólo ofrecer a los docentes y directivos las oportunidades de capacitación pertinentes, sino también proveer a los establecimientos de la infraestructura apropiada, y de los materiales didácticos y tecnológicos necesarios para la inclusión de niños/as con discapacidades.

Para futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra seleccionada, indagando sobre la perspectiva frente a la inclusión de un número mayor de docentes, como así también entrevistar a otros actores institucionales (equipo de orientación, equipo directivo, familias), para lograr una aproximación más enriquecedora de los

puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa sobre la inclusión de niños con discapacidad a la escuela común.

El trabajo desde el equipo escolar, y fundamentalmente del psicopedagogo, es convocar al trabajo en conjunto con los docentes, familia, APND y MAI. También acompañar a los docentes y orientar en cuanto a estrategias educativas y adecuaciones curriculares, no sólo para el alumno/a integrado/a, sino también para el grupo heterogéneo que conforman hoy en día las aulas.

Propuesta superadora

La inclusión educativa representa grandes desafíos para todos los actores institucionales, especialmente para los docentes, obligándolos a reflexionar sobre algunos supuestos y a replantear su propia práctica. Con el desarrollo de esta investigación se buscó descubrir con qué conocimientos cuenta en lo que se refiere a inclusión educativa, como así también qué experiencias ha podido incorporar a través de su quehacer cotidiano. Por otro lado, también se analizó, desde la perspectiva docente, cuáles son los aportes que pueden realizar otros profesionales a los procesos de inclusión. A partir de estas reflexiones, se plantean los siguientes lineamientos para una propuesta superadora:

- 1) Fortalecer la formación docente de base. Es imprescindible que el título de grado le otorgue al docente conocimientos y herramientas básicas para abordar el trabajo en la diversidad y poder dar respuesta a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.
- 2) Garantizar la capacitación permanente y en servicio. De esta manera los docentes podrán contar con tiempo, recursos y oportunidades de formación que les permitan profundizar sobre problemáticas educativas actuales relacionadas con la atención a la diversidad.
- 3) Revalorizar el trabajo de los Equipos de Orientación. Los profesionales que se desempeñan en los equipos escolares son piezas fundamentales para llevar adelante una verdadera educación inclusiva. Es imprescindible que puedan

contar con más disponibilidad horaria dentro de las instituciones, de forma que puedan dar respuesta a las inquietudes de los docentes y directivos, y acompañar su trabajo diario y el de los niños con dificultades.

- 4) Proveer de recursos a las instituciones de gestión estatal. Tanto los recursos humanos como los recursos materiales no pueden faltar en las escuelas que intentan ser realmente inclusivas. El Estado debe velar para que todas las instituciones cuenten con los profesionales idóneos, docentes y no docentes, para llevar adelante una educación inclusiva, como así también con la infraestructura, los materiales didácticos, y los recursos tecnológicos, que permitan brindarle a los estudiantes todo lo que necesitan para lograr aprendizajes de calidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Albergucci, M. L. (2006). *Educación especial: una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible. ¿De la mano o en sendas diferentes?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Arias, B. E. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 127-142.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Casal, V. (2014). *Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial*. En: VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. (1998). *Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [tesis de doctorado]. Universidad de Alicante, España.
- Claro, J. P. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 179-187.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Noveduc.

- Dueñas, M. L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría ya su práctica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández, R. (2013). *La escuela inclusiva. El nuevo paradigma educativo*. Universidad de Castilla, La Mancha.
- Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Llorens, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fórum de Reçerca*, 17, 209-229.
- Mitchell, A. & Peregalli, A. (2014). *Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las villas de la ciudad*. En: Suárez, A. L., Mitchell, A. & Léopore, E. (eds.). *Las villas de la Ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social*. Buenos Aires: Educa
- Moreu, Á. C. (2009). *La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista: Francia, Alemania y España*. En: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Universidad Pública de Navarra, España.
- Muscará, F. (2010). *Raíces culturales y educación argentina*. Mar del Plata: Universidad FASTA.
- Nanni, S. I. (2019). *La inclusión educativa en escuelas de CABA*. En: XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Encuentro

de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.

- OEI – UNESCO (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. España: Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Ortiz, E. & Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta de moebio*, 49, 22-30.
- Paín, S. (1985). *Programación analítica para la iniciación escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Ramírez, W.A. (2011). Inclusión educativa, una experiencia en el municipio de Jenesano, Boyacá. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.
- Rolland, J. (2000). Familias, enfermedad y discapacidad. Una propuesta desde la terapia sistémica. Madrid: Gedisa.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías: O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.
- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S. & Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología-Segunda época*, 11.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales [en línea]. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- Valenzuela, B. A., Guillén, M. & Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75.

Valle, M. (2012). La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales. *Revista Contextos de Educación*, 1(5), 15-23.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias cualitativas de investigación*. Buenos Aires: Gedisa.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, 129-143.

Anexos

Entrevista semi-estructurada

Nombre:

Edad:

Cargo/ Ocupación/ Especialidad:

Eje I: En relación a la experiencia

- 1- ¿Ha trabajado o trabaja con niños con capacidades diferentes en el aula? ¿Cuál ha sido su rol?
- 2- ¿Ha tenido que hacer un cambio de modalidad? ¿En relación a qué?
- 3- ¿Ha tenido que realizar adecuaciones curriculares? ¿Pudo hacerlas sin problema?
- 4- ¿Está de acuerdo con la Ley de Inclusión? ¿Por qué?
- 5- ¿Considera que la institución donde trabaja es inclusiva? ¿Por qué?

Eje II: En relación a la capacitación docente

- 1- ¿Tuvo en su carrera, o en el transcurso de estos años, capacitación por parte de la institución, relacionada a la inclusión de alumnos y alumnas con NEE?
- 2- ¿Pudo capacitarse por sus propios medios en el tema?
- 3- ¿Ha podido incorporar herramientas nuevas en el trabajo áulico con su grupo de alumnas y alumnos en los últimos años?
- 4- ¿Con qué recursos materiales (material adaptado, medios visuales, etc.) cuenta para poder responder a las necesidades de los alumnos?
- 5- ¿Qué piensa que podría necesitar, solicitar o buscar para poder abordar, desde su rol, la enseñanza dirigida a un grupo heterogéneo?

Eje III: En relación al trabajo con el Equipo de Orientación Escolar y externo (si lo hubiera)

- 1- ¿Trabaja con el equipo escolar de manera interdisciplinaria?
- 2- ¿El Equipo la asesora u orienta el trabajo con el niño/a integrado/a?
- 3- ¿Con qué profesionales del equipo escolar trabaja?
- 4- ¿Tiene contacto o información del equipo externo que lleva adelante el tratamiento del alumno/a?(si lo hubiera)
- 5- ¿Qué orientación, información o pedido le haría al equipo de su institución?

Eje IV: En relación al trabajo en equipo con pareja pedagógica, APND, Padres

- 1- ¿Conoce la función de un APND (Acompañante personal no docente)? ¿y de la MAI (maestra de apoyo a la inclusión)?
- 2- ¿Trabajan en equipo con ambos recursos humanos? ¿Cómo lo hacen?
- 3- ¿Sabe acerca del proyecto de integración y su armado? ¿Y de adecuaciones curriculares?
- 4- ¿Tiene comunicación/entrevistas de seguimiento con los padres del alumno/a con NEE?
- 5- ¿Qué profesionales forman el equipo escolar? ¿Qué profesional lo acompaña en el proceso de pensar estrategias pedagógicas para trabajar con sus alumnos? ¿Cómo lo acompaña?

Consentimiento informado

A partir de la presente, se le informa a los docentes de nivel primario acerca de la investigación que se desarrollará sobre la inclusión de niños/as con discapacidad en una escuela primaria común de C.A.B.A., explicando a los mismos que se mantendrá la confidencialidad de sus datos personales.

Se entrevistará a ocho docentes que se desempeñan en el nivel primario, que trabajan con proyectos de inclusión. Serán docentes a cargo de grupos y APND.

Los/as entrevistados/as participantes pueden elegir libremente responder o no a las preguntas, sin coerción, ni intimidación, ni por incentivos indebidos.

1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA GRABACIÓN DE LAS ENTREVISTAS: Se llevará a cabo la grabación de la entrevista con fines académicos. Las grabaciones se utilizarán para la realización de un estudio acerca de la inclusión de niños/as con discapacidad en una escuela primaria común de C.A.B.A. para la UFlor: Universidad de Flores.

2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS: Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados únicamente con fines académicos y serán publicados en un proyecto de investigación, guardándose siempre sus datos personales en un lugar seguro de tal manera que ninguna persona ajena pueda acceder a esta información. En ningún caso se harán públicos sus datos personales, siempre garantizando la plena confidencialidad de los datos y el riguroso cumplimiento del secreto profesional en el uso y manejo de la información y el material obtenidos.

3. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO: Si, en el caso de decidir participar y consentir la colaboración inicialmente, en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar en la grabación de la entrevista, rogamos que nos lo comunique y a partir de ese momento se dejará de grabar la misma.

4. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO:

Yo, he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de la entrevista y he podido resolver todas las dudas y preguntas

que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de formación y desarrollo profesional. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO participar en la grabación de las sesiones y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

..... dede 2020

Firma: _____