



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

**Las Condiciones Para Favorecer el Aprendizaje y la Inclusión de
Niños con Discapacidad de la Escuela de Modalidad Común de
Zona Norte de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa**

Estudiante: Rauch, Dalma Paola

Legajo: 34369

Directora: Mg. Sabella, Adriana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

2024

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO:

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

ÍNDICE

TÍTULO.....	5
RESUMEN.....	5
Introducción.....	6
Capítulo 1. Delimitación del objeto de estudio.....	6
Planteamiento del problema.....	7
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Supuestos básicos.....	9
Fundamentación.....	9
Capítulo 2. Estado del arte.....	11
Capítulo 3. Marco Teórico.....	16
Breve recorrido histórico de interpretación de la discapacidad.....	16
¿Qué entendemos hoy por discapacidad?.....	16
Integración o inclusión en el contexto escolar.....	17
Escuela inclusiva - prácticas inclusivas.....	19
<i>Barreras y Configuraciones de apoyo</i>	21
<i>Diseño Universal de Aprendizaje</i>	22
Educación inclusiva desde la perspectiva psicopedagógica.....	24
Las intervenciones psicopedagógicas para la inclusión de trayectorias con discapacidad.....	25
Capítulo 4. Desarrollo metodológico.....	28
Diseño de investigación.....	28
Participantes/Muestra.....	28
Instrumento de recolección de datos.....	29

Procedimiento.....	29
Capítulo 5. Resultados.....	30
Capítulo 6. Discusión.....	38
Capítulo 7. Conclusión.....	43
Capítulo 8. Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	46
Capítulo 9. Limitaciones de la Investigación.....	47
Capítulo 10. Propuestas de intervención.....	48
Referencias.....	50
Anexo.....	55
Consentimiento informado.....	55
Entrevista.....	57
Observación.....	58
Imágenes.....	59

Las condiciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad de la escuela de modalidad común de Zona Norte de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad describir las condiciones que deben darse en una escuela de modalidad común para garantizar la inclusión de niños con discapacidad.

En primer lugar, se define qué se entiende por discapacidad y se describen los paradigmas de discapacidad que coexisten. Por otro lado, se desarrolla a qué nos referimos al hablar de escuela inclusiva y se qué son los ajustes y configuraciones de apoyos necesarias para la inclusión desde el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Por último, se analiza el rol del Psicopedagogo y la importancia del trabajo corresponsable con los docentes, brindando configuraciones de apoyos que serán de utilidad para cada uno de los alumnos del grupo clase.

Se trata de una investigación exploratoria de corte cualitativa, realizada a partir de entrevistas semi-estructuradas y análisis de fundamentos teóricos.

Se concluye que las condiciones para la inclusión en las escuelas de modalidad común se encuentran en proceso. Los principales desafío están dados por el desconocimiento de normativas y marco legal sobre inclusión por parte de las docentes y el escaso trabajo corresponsable, lo que deriva en la idea de que el estudiante con discapacidad este “a cargo” de una Docente de Apoyo a la Inclusión, quien se ocupa de llevar adelante el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante.

Palabras Claves: Paradigmas. Inclusión educativa. Aprendizaje. Capacitación docente. Intervención psicopedagógica.

Introducción

Capítulo 1. Delimitación del objeto de estudio

El presente proyecto de investigación aborda las condiciones que deben darse para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad en una escuela de modalidad común, teniendo en cuenta que aún persiste, en algunas instituciones, el paradigma de la integración. Por tal motivo, es importante realizar un recorrido por los paradigmas de discapacidad que surgieron a lo largo del tiempo y que en la actualidad conviven en las escuelas.

El documento de la Modalidad Educación Especial, aprobado por La XXXVII Asamblea Del Consejo Federal De Educación, mediante Resolución CFE Nº 155/11, especifica en su apartado 17, del punto 1.3 La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación:

La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje.

La inclusión de niños con discapacidad en la escuela de modalidad común no es sólo el acceso y permanencia sino también una transformación en las prácticas educativas, una modificación del entorno, una mejora en las condiciones para garantizar aprendizaje. La mirada debe estar puesta en ofrecer diferentes alternativas brindando oportunidades de aprendizaje.

Al respecto, Ladio Scheer Becher, quien hasta el 2023 fue Director General de Transversalidad de la Educación Inclusiva de La Pampa, sostiene que la inclusión no es una opción, “es obligatoria y es un derecho y que para ello, las escuelas en conjunto con los Equipos de Apoyo a la Inclusión, estudiantes y familias están en pleno proceso de transformación de las instituciones, de pensar la

accesibilidad en relación a lo edilicio, a lo cognitivo, los recursos didácticos y metodológicos y en la planificación de la enseñanza”.

En relación a lo anterior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 61/106, especifica en su Artículo 24:

“...Educación 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: (...)

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva (...)

En este sentido, es primordial la identificación de barreras que dificultan la inclusión, así como la intervención psicopedagógica, brindando la información necesaria, promoviendo estrategias y ofreciendo herramientas en el abordaje de situaciones de enseñanza para las cuales el docente no encuentra respuestas.

Por esta razón, este trabajo de investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo que pretende describir las condiciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad de la escuela de modalidad común de Zona Norte de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

Planteamiento del Problema

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) en el artículo 42 señala que la educación inclusiva es la modalidad para dar respuesta al derecho a la educación de las personas con discapacidad. En la actualidad se ha evidenciado la importancia del acceso de todos los estudiantes a las ofertas educativas existentes, pero además se debe pensar en el derecho de los estudiantes a aprender y desarrollar competencias para desenvolverse en la vida. Tal como plantea Sinisi Liliana (2010) el término inclusión es utilizado para explicar las condiciones, intervenciones y acciones que se deben promover para garantizar el derecho a permanecer en la escuela.

Sin embargo, existe una importante brecha entre los estudiantes de una misma institución que no tienen iguales oportunidades para alcanzar los aprendizajes. En muchas ocasiones es el accionar de los docentes sobre los que recae la responsabilidad de esta situación, ya sea por inexperiencia, falta de capacitación o resistencia. En otros casos, la mirada ante la inequidad esta puesta en las condiciones edilicias en las que se encuentra la institución, lo que dificulta las prácticas de diversos actores, entre los que se encuentran docentes de educación común, docentes de apoyo a la inclusión y equipos de centros de apoyos en general. Esto, sumado a las faltas de recursos en términos materiales y humanos afecta directamente la educación de las personas con discapacidad que transitan la escuela común, en el marco de proyectos de inclusión.

Desde esta perspectiva, surge el interés por investigar en la Institución de Zona Norte de La ciudad de Santa Rosa, La Pampa, con el fin de conocer las condiciones que presenta para dar respuesta a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Como se mencionó anteriormente, no en todas las escuelas se ve reflejada la inclusión, la Resolución 311/16 aprobada en la 77a Asamblea del Consejo Federal de Educación (CFE), que resolvió: “propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad”, fue más utilizada como documento que daba fundamentos al cierre de escuelas especiales o espacios que allí se brindaban, que la inclusión propiamente dicha, generando desconcierto y contradicciones en el interior de las escuelas comunes en las que se desarrollan las prácticas educativas.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas y capacitaciones de los docentes, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el proceso educativo.

Entonces, ¿cuáles son las condiciones que presenta la escuela de de Zona Norte de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad?

Objetivo general

- Describir las condiciones en la que se encuentra la escuela para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad.

Objetivos específicos

- Identificar la existencia de barreras que afecten el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad.
- Verificar la presencia del paradigma de integración que afecta la inclusión.
- Describir las intervenciones que posibiliten mejores condiciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión.

Supuestos básicos de investigación

La mejora en las condiciones de las escuelas de modalidad común garantiza el paso de la integración a la inclusión educativa.

Fundamentación

En general, se piensa que los estudiantes están "incluidos" desde el momento que asisten a la escuela. Sin embargo, la inclusión significa, que las instituciones educativas se comprometen a realizar un análisis sobre lo que se puede hacer para mejorar las condiciones de enseñanza, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En la actualidad, muchas trayectorias ya no asisten a escuelas especiales, han ingresado a escuelas de modalidad común, pero estas últimas no están "preparadas" para garantizar su aprendizaje.

El paradigma de inclusión que rige en el presente, promueve el derecho a la educación de todos los niños en la escuela común. Pero estar presentes no es suficiente, no es garantía de la incorporación de saberes, de verdaderos aprendizajes.

Cada estudiante aprende de manera singular, es por ello que dentro de las aulas hay una gran diversidad y en ella se encuentran trayectorias que requieren de acompañamiento y ajustes específicos

para la apropiación del objeto de conocimiento. De acuerdo a las políticas de inclusión las intervenciones son en corresponsabilidad entre los docentes de aula común y equipos de apoyo, asegurando la igualdad de oportunidades. Las intervenciones psicopedagógicas en torno a la inclusión generan la oportunidad de transformaciones educativas que impactan en el sujeto.

Con la presente investigación se intenta describir las condiciones en las que se encuentra una de las escuelas de modalidad común de La Pampa, para garantizar la inclusión educativa.

Al profundizar en este tema, se busca identificar barreras propias del paradigma de la integración que influyen en el aprendizaje de los niños con discapacidad y describir intervenciones que promuevan la inclusión.

Esta investigación contribuye a detectar los problemas que imposibilitan la verdadera inclusión y describir intervenciones tendientes a ello.

Capítulo 2. Estado del Arte

Paola Falco, estudiante del Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía de la UFLO, en el año 2020, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en su TFI denominado; “Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria común de gestión estatal de C.A.B.A” analiza la perspectiva docente frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula de nivel primario, de escuela común.

La investigación es de tipo cualitativa, con una metodología de teoría fundamentada. Se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas a ocho docentes que se desempeñan en una escuela primaria común de gestión estatal.

La investigación destaca que la educación inclusiva supone establecer nuevas prácticas que respondan a las características particulares del alumnado. 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 con discapacidad en las escuelas de enseñanza común.

En el mismo año, Inmaculada Orozco y Anabel Moriña (2020), en la revista Internacional de Educación para la Justicia Social, llevan a cabo una investigación denominada “Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria” que analiza siete estrategias que se ponen en práctica para el desarrollo de una pedagogía inclusiva. Es una investigación cualitativa realizada mediante entrevistas semi-estructuradas a 70 docentes de distintos centros educativos de la provincia de Sevilla.

Las conclusiones revelan que estas estrategias metodológicas ayudan a que otros colegas puedan nutrirse y mejorar su propia práctica.

La investigación titulada Maestras integradoras y “adaptaciones curriculares”: las huellas de las políticas socio-educativas en los “procesos de integración”, de Florencia Debonis (2021), en la revista Educación, Política y Sociedad, se propone describir el trabajo docente de maestras integradoras en torno a las “adaptaciones curriculares” en la escolarización de niños/as con discapacidades en escuelas comunes.

El trabajo de campo involucra entrevistas y observaciones en la cotidianeidad de escuelas primarias de gestión estatal de la ciudad de Venado Tuerto, Provincia de Santa Fe. Los resultados muestran que la realización de las adecuaciones son la “gran tarea” en la integración y que es una labor que no se realiza de manera compartida con la docente áulica, sino que son las Maestras Integradoras quienes, en las adaptaciones, proponen estrategias que favorecen el procesos de enseñanza – aprendizaje de niños y niñas con discapacidades en la educación común.

Por su parte, el estudio que realiza Payacán García et al. (2022), denominado “Integración e inclusión educativa en el discurso docente”, se desarrolla en tres escuelas de Santiago de Chile, con un enfoque cualitativo, mediante entrevistas a 15 docentes.

La investigación busca describir, distinguir y evidenciar el uso y significado atribuido por docentes a los conceptos “integración” e “inclusión educativa”.

A partir de los hallazgos, los autores manifiestan la necesidad de clarificar las concepciones de base, en función de aplicarlas adecuadamente en las prácticas docentes. Se destaca como conclusión que a pesar de que la inclusión educativa se está visualizando cada vez más, falta transformación del currículo, de las instituciones y de la sociedad, falta más y mejores herramientas para atender a la diversidad, para apoyar al profesorado, para esclarecer conceptos.

En la Revista Chakiñan n°20 año 2023, García et al. (2023) realizan un estudio denominado “Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria”. En el estudio se evalúa las prácticas inclusivas de maestros que cuentan con el apoyo de servicios de educación especial

con cinco instrumentos. Se realiza un estudio descriptivo de corte cuantitativo entre 2020 y 2021 en cinco escuelas semiurbanas (cuatro primarias y una secundaria) del estado de San Luis Potosí, México, donde participan 29 docentes.

Se llega a la conclusión de que los docentes, en general, revelan necesitar apoyo para mejorar algunas prácticas inclusivas, requieren de una mayor formación o capacitación y recursos para atender al alumnado y tienen dificultades para el manejo de las conductas disruptivas en los grupos y para mejorar las relaciones entre ellos.

Una investigación llevada a cabo por Tello-Zuluaga, et al. (2023), en la Universidad Católica del Norte, denominada, "Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial"; busca comprender las concepciones de los docentes de una institución educativa pública del municipio de Medellín sobre la educación inclusiva, a partir de un enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada con entrevistas en profundidad a informantes clave.

Los resultados muestran una valoración positiva sobre la implementación de prácticas inclusivas en la institución y los beneficios que de estas se derivan para el desarrollo escolar, académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, se evidencia la necesidad de contar con procesos de capacitación específica para la atención a la diversidad en los espacios escolares.

La investigación realizada por Crespín et al. en el año 2023, se denomina "Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas". Para la misma se realizan 1.742 cuestionarios.

El trabajo llega a la conclusión de que se debe realizar un arduo trabajo sobre los recursos materiales y áreas disponibles, las capacitaciones de docentes y la participación del alumnado en las diversas actividades.

Además resalta que el reto está en mejorar las condiciones del entorno para la inclusión educativa y las condiciones sociales que abran paso hacia la inclusión social.

En la revista Siglo Cero vol. 54 (nº1) año 2023, Belmonte-Pérez et al. (2023), realizan un estudio, denominado “La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales”. El trabajo pretende adentrarse en la realidad de cinco centros educativos españoles exponiendo lo que sucede con la educación del alumnado denominado con Necesidades Educativas Especiales, con el objetivo de conocer, según la valoración de sus profesionales, cuáles son las barreras que impiden el éxito educativo o hacia dónde debemos de dirigir las futuras acciones si queremos alcanzar la inclusión.

Los participan del estudio nueve docentes de cinco centros educativos de España, con modalidades diferentes de escolarización. La investigación se realiza con un método cualitativo, empleando entrevistas semiestructuradas en profundidad que permiten acercarse a la realidad tal como la perciben los sujetos a través de los discursos.

Los resultados hallados marcan la necesidad de mayor coordinación y formación docente, pero, sobre todo, en derribar barreras culturales y administrativas para poder mejorar la inclusión real en los establecimientos educativos. Con esto último se hace referencia a aquellos pensamientos y acciones donde se vincula lo “normal” o “especial” según las características del alumnado y a la ausencia de recursos para la atención a la diversidad. Los docentes plantean la necesidad de un incremento de recursos personales, antes que los recursos materiales, y condiciones que permitan una mayor cercanía y apoyo al alumnado.

“Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado”, es el nombre de la investigación realizada por Pérez Vera et al. (2023), en la Universidad de Extremadura, España. El estudio está enfocado en analizar si los recursos, materiales y humanos disponibles son los adecuados para garantizar la inclusión y explorar las necesidades de los docentes para atender a las trayectorias con alguna discapacidad.

Se desarrolla un enfoque mixto, analizando respuestas abiertas de 32 entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes.

Los resultados muestran que hay una carencia de recursos personales con respecto a la amplia disponibilidad de recursos materiales, y que las adaptaciones curriculares son las que dan respuesta educativa de manera habitual.

La tesis Doctoral de Farías Joaquín de Peña, Bellanira Magdalena (2023), titulada Educación inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: estudio de caso, en la Universidad de Murcia, tiene como objetivo principal la identificación y reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de las prácticas educativas existentes, así como las adaptaciones curriculares necesarias para asegurar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Es una investigación no experimental y descriptiva, haciendo uso de encuestas que se realizan a 37 docentes, 259 alumnos, 133 familias y 8 miembros del equipo directivo.

Los resultados muestran que no todos los actores conocen la finalidad y la aplicación de la educación inclusiva, lo que resalta la necesidad de mejorar los esfuerzos en la promoción y aplicación de la educación inclusiva en el país, proporcionando recomendaciones específicas para abordar estas deficiencias.

En la revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, Hernández Maldonado et al. (2024), llevan a cabo una investigación denominada “Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos”, que analiza el impacto de variadas estrategias pedagógicas efectuadas para garantizar la inclusión educativa.

Se recopilan datos a través de encuestas, entrevistas y observaciones. Los resultados revelan que estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la tecnología educativa han mejorado la inclusión y el rendimiento académico. Y se destaca que, pese a esto, persisten desafíos como la falta de recursos y tiempo para la formación continua.

Capítulo 3. Marco Teórico

Breve recorrido histórico de interpretación de la discapacidad

La mirada hacia las personas con discapacidad ha variado a través de la historia. Sánchez (2017) distingue tres modelos de tratamiento social de la discapacidad que aún coexisten de alguna manera en la actualidad.

En el modelo de prescindencia, ante alguna discapacidad diagnosticada por el médico o los sacerdotes, los niños se descartan (infanticidio) o esclavizan, culpando a la religión, como si fuera un castigo por haber pecado. Al prohibirse los infanticidios y la esclavitud, son encerrados en sus casas y no se consideradas educables.

Posteriormente, se pasa al modelo médico-rehabilitador en el que las personas con discapacidad son consideradas enfermas que, para adaptarse a las condiciones del entorno (social y físico), deben ser sometidas a la intervención de la medicina científica. Las personas pueden “aportar algo”, pero deben pasar por rehabilitación y normalización internándose en diferentes centros.

Un tercer modelo es el social, que considera que la discapacidad es un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras del entorno. El enfoque que se le da a la discapacidad es cuestión de Derechos Humanos. Nacen entidades y se formulan leyes que contemplan y reivindican los derechos de las personas con discapacidad.

A partir del surgimiento del modelo social hay un cambio en la perspectiva, ya no se mira al sujeto con discapacidad sino al entorno sociocultural, el cual condiciona su desenvolvimiento pleno.

¿Qué entendemos por discapacidad?

La discapacidad, tradicionalmente, se plantea como un problema individual, que tiene en cuenta características de la persona, ignorando el entorno. De acuerdo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 26.378 (2008), las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan discapacidades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con

diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás (art.1, párrafo 2). Reconoce a la discapacidad no como una enfermedad, un problema o una anomalía que hay que corregir, sino como una manifestación de la diversidad humana y como tal debe ser protegida y respetada. En consonancia con lo expuesto, desde el modelo social, la discapacidad no es concebida como una particularidad de la persona, sino como un conjunto de condiciones que tienen que ver con la interacción entre el individuo y el entorno; no está centrada en el déficit sino en las necesidades.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) 2012, es declarada por la Asamblea Mundial de la Salud como la nueva clasificación estándar para la discapacidad. “La discapacidad se entiende como un fenómeno multidimensional, un “continuum” del funcionamiento humano que se hace visible en relación con situaciones específicas de la vida. En otras palabras, la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno”.

En este marco, la inclusión es una práctica que juega un papel vital, en la que los niños y niñas con discapacidad reciben el apoyo individual que sea necesario para garantizar el ejercicio pleno de ese derecho en condiciones de igualdad.

Integración o inclusión en el contexto escolar

Integración e inclusión son conceptos que, si bien emergieron y se aplicaron en diferentes momentos históricos, aún conviven en diversos ámbitos. Es fundamental tener en cuenta que no se trata de sinónimos y por lo tanto, cada uno de ellos plantea perspectivas e intervenciones diferentes.

El concepto de integración implica pensar a la discapacidad como una dificultad individual, asociado a la salud, centrando el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades. Es una concepción que en determinado momento es incorporada para que los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) ingresen a las escuelas de modalidad comunes. “La escuela integradora constituye un momento de apertura de la escuela tradicional donde ésta, aun conservando el eje

homogeneizador, puede dar cabida a aquel alumno que no responde al perfil del alumno esperado, considera que se lo puede “integrar” teniendo en cuenta sus N.E.E.” (Borsani, 2018). La integración supone entonces, que el problema está en el alumno, el cual se recibe en las escuelas modalidad común y donde es él quien tiene que adaptarse a los procesos de enseñanza - aprendizaje y a la organización existente. Desde este enfoque, en la práctica, los estudiantes reciben atención por parte de un docente integrador, en espacios individuales, apartados del grupo clase y realizando propuestas diferentes a las de sus compañeros.

Ante este panorama educativo, comienza a resonar la idea de igualdad de oportunidades como equivalente a posibilidades. No es suficiente integrar al alumno para compartir el espacio de una escuela de modalidad común, se deben modificar aspectos del entorno, independientemente de las características de las trayectorias. En palabras de Aizencang y Bendersky (2013) las escuelas de modalidad común reciben a los alumnos que antes eran excluidos de las aulas de dichas instituciones y eran matriculados por la educación especial, pero esta nueva realidad no es suficiente para hablar de inclusión, se debe pensar en los procesos de enseñanza - aprendizajes que allí deberían forjarse.

Desde la perspectiva del modelo social de discapacidad, se reconoce la singularidad de cada estudiante y es el sistema educativo, el que tiene que cambiar para satisfacer las necesidades particulares de cada uno de ellos, tenga o no discapacidad. Este cambio de mirada, en el que el foco está puesto en el entorno y ya no en el alumno con discapacidad, dio lugar a la inclusión, basada en la idea de que el alumno no es quien debe adaptarse a la escuela sino que es el sistema quien debe modificarse para dar respuesta a las necesidades de todos.

Tal como plantea Borsani (2018), la educación inclusiva, por su parte, apunta a que todos los estudiantes aprendan juntos, sin distinción, revalorizando la diversidad, respetando los tiempos y formas de aprendizaje de cada uno y proponiendo diversificaciones para la enseñanza, pasando de un modelo de homogeneización hacia uno de democratización de la educación. La autora sostiene que “la

Inclusión Educativa es comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios comunes y universales”.

El alumno llamado integrado se define ahora como sujeto de derecho para el cual la escuela debe diseñar estrategias para acompañar su trayectoria en iguales condiciones que los demás. Si se tiene en cuenta que todos son diferentes, se espera que cada estudiante aprenda los contenidos de cada espacio curricular de la manera en que él pueda hacerlo, brindándole los medios y apoyos que requiera.

“Las escuelas que se definen integradoras o inclusivas, en reiteradas ocasiones se enfrentan al problema de no contar con las condiciones y los saberes para posibilitar el aprendizaje de los alumnos” (Aizencang y Bendersky, 2013). Es necesario que las instituciones educativas realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, eliminando barreras que obstaculizan la participación de todos los estudiantes.

Escuela inclusiva - prácticas inclusivas

“Una escuela inclusiva es una institución que se encuentra en constante proceso de identificación de las barreras del aprendizaje y la participación de sus estudiantes y trabaja para derribarlas, ofreciendo propuestas contextualizadas, abiertas, flexibles, historizadas, articuladas y acompañadas” (Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva, 2020).

Por su parte, la UNESCO (2005, 13) define la Educación Inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que

se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”.

Desde la Resolución CFE 311/16, se establece que, “el Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo consensuado, entre niveles y modalidades. Para tal fin es fundamental el trabajo corresponsable entre las escuelas de nivel y las escuelas de la modalidad de educación especial, quienes darán el apoyo y acompañamiento, proponiendo los ajustes razonables que eliminen las barreras de acceso, permanencia, egreso y certificación de estudios, según corresponda, para todos”. Así mismo, Sanmartín (2021) plantea que todos los equipos de profesionales deben estar comprometidos en las transformaciones necesarias para generar inclusión. El docente de apoyo es uno más de todos los que participan en la construcción de la educación inclusiva.

En la actualidad, el problema no es la matriculación de los alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, sino las condiciones en las que se los recibe y alberga. El desafío es garantizar una educación de calidad para ellos, realizando las transformaciones que sean necesarias para conseguirlo. Tal como plantea Souto (2017), los problemas se presentan en la práctica ya que en las instituciones deben crearse condiciones que hagan del ideal una realidad. Se trata de la potencia de la escuela para acoger a todos y crear las condiciones para ello.

Para hacer efectiva la inclusión se deben dar transformaciones en la que la diversificación curricular sea una opción, en la que haya mayor flexibilidad en las propuestas, innovación en las prácticas educativas, aceptación de la diversidad, formación docente permanente, trabajo corresponsable entre equipos docentes; estrategias de adecuación, relaciones afectiva, reconocimiento de las competencias y habilidades de cada estudiante. Reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente (UNESCO, 2009,14).

El aula inclusiva se sostiene a partir del modelo educativo interaccionista, que favorece estrategias de intercambio, supone un sujeto en permanente construcción y progreso, dispuesto a la modificación cuando encuentra las condiciones adecuadas para un verdadero aprendizaje. “[...] El aula inclusiva supone una propuesta curricular abierta, de base flexible, contextualizada y adaptada a las necesidades de los aprendices” (Borsani, 2018).

Las escuelas inclusivas conducen progresivamente a una mayor participación de los alumnos, es un proceso que debe hacer posible las transformaciones en el funcionamiento de los establecimientos educativos y en la práctica en el aula. “[...] en las prácticas actuales, para que las escuelas hagan efectivo el verdadero sentido de incluir, es prioritario implementar un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo, elaborado colaborativamente [...]; la confianza y el acompañamiento de las familias hacia la escuela, formar equipos interdisciplinarios para asesorar en la implementación del currículum y en las estrategias pedagógicas didácticas[...], que se promueva el aprendizaje significativo y colaborativo entre todos los alumnos, la capacitación permanente del docente común para enseñar, respetando la singularidad de cada alumno” (Yadarola, 2007).

Barreras y Configuraciones de apoyo

Hablar de escuela inclusiva es hablar de de configuraciones de apoyo y de barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

La educación inclusiva tiene el deber de identificar y minimizar o remover las barreras que al interactuar negativamente con las condiciones personales o sociales de los estudiantes, pudieran limitar el aprendizaje y la participación. En la Guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE N°311/16 se plantea que “la barrera es algo que impide a una persona realizar una tarea o conseguir algo. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas”.

Identificadas las barreras del entorno se trabaja para generar configuraciones. Las configuraciones de apoyo son estrategias y recursos, que constituyen ayudas para hacer accesible el contexto educativo, con la mayor autonomía posible. “El sistema educativo propone Configuraciones de Apoyo para efectivizar la inclusión de los alumnos con discapacidad u otras dificultades que condicionaran el aprendizaje y /o la socialización, garantizando su ingreso, permanencia y egreso”. (Borsani, 2018).

El Documento Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva: “Claves para pensar la Educación Inclusiva” (2020) se refiere a los Apoyos como “los andamiajes o las ayudas que aumentan la capacidad de los/as estudiantes para efectivizar la participación y los aprendizajes. Se habla de Configuraciones a los efectos de que suponen planificaciones específicas y organizadas a los efectos de derribar barreras”. Los apoyos se construyen mediante acuerdos y trabajo corresponsable entre los equipos de la escuela de modalidad común y los de apoyo a la inclusión.

Cuando una propuesta de enseñanza-aprendizaje es viable para todos, el foco no está puesto en el alumno, en términos de si puede o no puede, sino en lo que el entorno le ofrece o impide. Esto implica pensar objetivos, actividades y puesta en práctica que tengan en cuenta a todo el grupo clase. Por esta razón, las propuestas deben ser flexibles, brindando alternativas y apoyos para garantizar la participación de todos los estudiantes y el acceso a un mismo concepto. “Estos dispositivos se materializan en las tareas de capacitación, apoyo y orientación sostenidas desde la educación especial en las escuelas comunes para el logro de trayectorias educativas integrales [...] En este “entre” de las dos modalidades se ubican los vínculos, redes, emprendimientos, equipos interdisciplinarios, entidades públicas y o privadas, que haciendo eje en la enseñanza, colaboran en la identificación de las barreras y diseñan dispositivos, alternativas y estrategias válidas para evitar sus efectos obstaculizantes y propiciar la participación activa del sujeto de aprendizaje”. (Borsani, 2018).

Diseño Universal de Aprendizaje

La detección y eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación y los apoyos necesarios como facilitadores son acciones fundamentales para desarrollar prácticas inclusivas, pero también lo es la aplicación del diseño universal para el aprendizaje (DUA). Orkins y McLane (1998) lo definieron como “el diseño de materiales y actividades didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar”. Su aplicación pretende garantizar que todos los alumnos, puedan acceder, avanzar y triunfar en la escolarización. El DUA es desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (2008) y se define como “un conjunto de principios para desarrollar el currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender”

La planificación de las acciones llevadas a cabo en el aula, siguiendo los principios DUA, ayudan a flexibilizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para que todos puedan favorecerse, con sus habilidades y capacidades diversas.

El DUA permite programar situaciones de aprendizaje que sean accesibles y aprovechadas por todos los alumnos, independientemente de sus limitaciones y deficiencias. Aporta estrategias, formas de actuar e ideas para posibilitar la participación de todos los alumnos.

En la Guía para el Diseño Universal para el Aprendizaje (2008) se mencionan los tres principios primarios que guían el DUA:

- Proporcionar múltiples medios de representación: los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta, por lo que el proporcionar opciones en la representación es esencial.

- Proporcionar múltiples medios de expresión: los alumnos difieren en el modo en que pueden expresar lo que saben, proporcionar opciones para expresarse es esencial.

- Proporcionar múltiples medios de compromiso: los alumnos difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender, proporcionar múltiples medios de compromiso es esencial.

El DUA apoya los enfoques múltiples y flexibles para la presentación de los contenidos, ya que el acceso a la información es el primer paso para acompañar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos. Es un proceso que se alinea con el enfoque de la educación basada en los derechos humanos.

Educación inclusiva desde la perspectiva psicopedagógica

La psicopedagogía constituye un conjunto de prácticas institucionalizadas de intervención en diversos campos en los que el aprendizaje tiene lugar; específicamente aquí se privilegia el campo escolar (Arias, 2007), por lo tanto, su objeto de estudio es el sujeto aprendiente. El psicopedagogo interviene en la planificación y el diseño de propuestas curriculares con el objetivo de generar condiciones y posibilidades de aprendizaje.

En el campo de la Educación Especial, Tumburú (2021) menciona que “el psicopedagogo tendría la función de acompañar las trayectorias educativas integrales de los estudiantes respetando las modalidades de cada uno, sus tiempos y estilos de aprendizaje, ideando y contemplando las apoyaturas necesarias”. La psicopedagogía se constituye como una configuración de apoyo, en este sentido, genera las condiciones en un tiempo y espacio, ofreciendo ayudas que faciliten la apropiación del conocimiento. Tal como plantea Filidoro (2019) es importante pensar las intervenciones como configuraciones de apoyo, alejadas de la idea de “el sujeto de educación especial”, y entendidas como esos andamiajes que se construyen para acompañar las trayectorias escolares”. La propuesta es pensar las heterogeneidades como una unidad y la unidad como diversa. Pensar el aula como un dispositivo de diversificación de espacios, tiempos y propuestas, donde cada uno aprenda todo lo que le sea posible aprender y donde la

posibilidad (heterogénea) deviene de las condiciones (diversas) que seamos capaces de inventar.”

(Filidoro 2018)

En este sentido, la psicopedagogía, como lo expresan Aizencang y Bendersky (2013), podría pensar sus intervenciones teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Partir desde una perspectiva sociocultural y del aprendizaje situado.
- Pensar las situaciones de aprendizaje en términos de posibilidades.
- Brindar ayudas disponibles para que enseñar y aprender sean sinónimos de oportunidades de desarrollo subjetivo y cognitivo de todos y cada uno en la escuela.
- Generar condiciones para habitar de la mejor manera posible las trayectorias escolares.
- Mirar y atender una situación, que por definición es compleja como el acto educativo mismo (como se citó en Tumburú, 2021)

Otras intervenciones que propone Vinocur (2017) se dirigen a cambiar las representaciones naturalizadas, es decir, cambiar la mirada que hay sobre ese niño. Trabajar con el docente en el análisis de las prácticas educativas para ampliar las posibilidades y capacidades, mirar las fortalezas de cada alumno sobre las que se sostiene la tarea para apuntar al desarrollo de habilidades cognitivas escolares.

La discusión hoy en día no sería Escuela Común o Escuela Especial, sino pensar prácticas educativas que le devuelvan a los sujetos sus posibilidades de aprender. “Dentro de la escuela, nos centraremos para mejorar las condiciones de enseñanza, particularizarlas, atendiendo las diferencias, la singularidad, porque tenemos el desafío de seguir enseñando a esos niños, en las condiciones que están atravesando en la actualidad; pensar la escuela, pensar al niño, pensar las infancias, pensar la intervención psicopedagógica” (Vinocur, 2017)

Las intervenciones psicopedagógicas para la inclusión de trayectorias con discapacidad

Las políticas educativas inclusivas, se basan en un trabajo corresponsable entre los docentes de aula y profesionales de los equipos de apoyo, garantizando la igualdad de oportunidades

independientemente de las características individuales. Esto requiere acuerdos entre todos los integrantes de la comunidad educativa, en torno a las acciones que se deben realizar.

La función del psicopedagogo está enmarcada en el trabajo con alumnos realizando intervenciones dirigidas a ayudar a superar las dificultades. Es decir, la intervención involucra acciones en el contexto educativo con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los sujetos.

“Procura ser una acción fundamentalmente de prevención y de promoción, potenciando el desarrollo integral del aprendiente”(Azar 2017).

Müller (2008) conceptualiza la intervención psicopedagógica como “la puesta en marcha de estrategias que facilitan la circulación del placer por aprender, donde la formación que un profesional disponga tendrá como finalidad observar y atender el aprendizaje tanto individual como grupal, pero también, poder discernir qué cualidades se presentan, qué tipo de perturbaciones ocurren y se manifiestan en los sujetos”. En este sentido, Aizencang y Bendersky (2013); Muntaner (2009); Borsani (2018) plantean algunas ideas para ubicar las intervenciones psicopedagógicas como constructoras de prácticas inclusivas:

En primer lugar, descentrarse de la tendencia a homogeneizar, flexibilizando el currículo, en tiempos, espacios, contenidos, en formas de evaluación, de seguimiento, de organización, pensando en término de diversificación de las experiencias comunes de aprendizaje, proponiendo nuevos formatos de actividades.

Intervenir identificando barreras que pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes es otra de las tareas del psicopedagogo, con momentos de encuentro entre equipos y prestando apoyos teniendo en cuenta las singularidades, haciendo foco en las Necesidades Educativas y dejando de lado la idea de déficit. En este sentido, es necesario dejar de poner el foco en el individuo para mirar el contexto en el marco de las particularidades que la escuela presenta.

Así mismo, promueve espacios educativos adecuados, es decir, aulas inclusivas con la finalidad de potenciar el desarrollo de las competencias sociales y emocionales.

Otras de las intervenciones en las que el psicopedagogo tiene lugar es en la producción de apoyos y accesibilidad que permitan continuidad de los aprendizajes, tales como: usar organizadores que anticipen los momentos, ofrecer diferentes portadores para escribir, proponer actividades con diferentes formas de expresión, incorporar el uso de TICS.

Por otro lado, el psicopedagogo habilita momentos de reflexión sobre el malestar y la frustración de los adultos, trabajando con la lógica del “estar dispuesto” en oposición a la lógica del “estar preparados”. Del mismo modo, organiza espacios para brindar información, acercar material de lectura e intercambiar experiencias que contribuyan a la tarea escolar con niños con discapacidad.

Al mismo tiempo, es relevante el armado de una red de abordajes para sostener y acompañar dentro y fuera del contexto escolar, contemplando intervenciones entre instituciones, construyendo estrategias que fortalezcan procesos de alfabetización.

La intervención del psicopedagogo asume el desafío de configurar condiciones y oportunidades de aprendizaje para los alumnos, teniendo en cuenta la interacción entre las subjetividades de los estudiantes y las condiciones del contexto educativo (Vercellino y Ocampo González, 2018)

Tal como expone Diuk (2023) el rol del psicopedagogo es transversal y sistemático, con espacios de reflexión, metacognición y escucha, tomando una postura activa y comprometida.

Capítulo 4. Desarrollo Metodológico

Diseño de investigación

El trabajo es de tipo descriptivo, ya que se describen situaciones, experiencias y prácticas pedagógicas. Debido a que el interés de la investigación se centra en describir las condiciones que presenta la escuela de Zona Norte de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad, se considera pertinente que la investigación se efectúe desde un enfoque cualitativo. Tal como plantea Hernández Sampieri et al. (2014) la investigación se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres humanos y sus instituciones. Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa se preocupa por la construcción del conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen o viven, este enfoque es pertinente.

Por otro lado, es una investigación en la que, se analizan los resultados para responder al planteamiento del problema y construir posibles estrategias de intervención.

La investigación es no experimental, ya que se basa en la observación del fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo. No se construye ninguna situación, sino que se observan actuaciones ya existentes. El diseño es transversal descriptivo porque se observa la variable en un momento de tiempo determinado (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes - Muestra

La población está constituida por docentes de nivel primario de una escuela de modalidad común de Santa Rosa, La Pampa. Se selecciona una muestra de 12 docentes, de los cuales cuatro se desempeñan profesionalmente en primer ciclo, cinco en segundo ciclo y tres son docentes de apoyo a la inclusión en ambos ciclos. Todas las docentes son de sexo femenino, entre las edades de 25 a 45 años.

La muestra es no probabilísticas o dirigida, ya que la elección de casos depende del criterio del investigador. Es homogénea y por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso por

motivos relacionados con los objetivos de la investigación. Por ello se seleccionan docentes que tienen o en algún ciclo lectivo han tenido, alguna trayectoria con discapacidad.

Así mismo, se considera como criterio excluyente, a docentes que no hayan trabajado con niños con discapacidad, por no contar con datos de su experiencia relevantes para la investigación.

Instrumento de recolección de datos

Para la obtención de los datos, el instrumento de recolección que se emplea es la observación de participación activa en las que el observador participa en la mayoría de las actividades sin mezclarse completamente con los participantes, y la entrevista semiestructurada basada en una guía de preguntas, pero con la posibilidad de introducir preguntas adicionales para ampliar o aclarar información. (Hernández Sampieri et al., 2014).

Procedimiento

En primera instancia se solicita el permiso correspondiente al equipo directivo de la institución en la que se lleva a cabo el trabajo. Se informa que se trata de un trabajo final integrador para la Universidad de Flores y se explica que la información obtenida es confidencial. Obtenida la conformidad, se establece el contacto con los docentes y se le brinda la misma información que a los directivos.

Las entrevistas se desarrollan de manera individual. Se pautan para ser realizadas dentro de la institución, en función de la disponibilidad horaria de cada docente, con una duración aproximada de 40 minutos cada una.

Las entrevistas son tipadas en el momento mismo, a partir del consentimiento informado de cada participante, para el posterior análisis y formulación de conclusiones.

Capítulo 5. Resultados

A partir del análisis de las entrevistas a las docentes y la observación realizada, se presentan los resultados más relevantes obtenidos, a través de los que se intenta dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación.

Para ello, se sondea sobre la importancia que le dan los docentes a la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas de modalidad común, cómo se sienten y cuáles son los desafíos al momento de desempeñarse frente a niños incluidos y las condiciones que se deben darse para que exista la Inclusión en la escuela. Posteriormente, se aborda el conocimiento que las docentes entrevistadas tienen sobre las normativas y resoluciones de Inclusión. Finalmente, se ponen de manifiesto las diversas miradas y experiencias que tienen las docentes sobre el trabajo corresponsable en la organización de las actividades pedagógicas como también, los momentos de encuentros, diálogos y reflexión para llevar adelante la tarea educativa.

Por otro lado, se lleva a cabo la observación del ambiente físicos focalizando en la señalética y disposición de los espacios; el ambiente social y humano relacionado a las diferentes interacciones y trabajo corresponsables; se miraran planificaciones y algunas clases, identificando configuraciones de apoyo, diversificaciones, recursos y estrategias para la inclusión.

La importancia que le dan las docentes a la inclusión

La mayoría de las docentes entrevistadas coinciden en que la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas de modalidad común es beneficiosa, positiva, siempre y cuando estén dadas las condiciones: “[...] es fundamental que las escuelas de nivel estén preparadas y cuenten con los recursos, tanto humanos como materiales y edilicios [...]” (Entrevista N° 10)

En otras de las entrevistas a las docentes se agrega la necesidad de contar con profesionales idóneos ya que sienten que no cuentan con las herramientas para llevar a cabo la inclusión: “Me parece bien que se implemente la inclusión en las escuelas comunes, siempre y cuando por ejemplo tenga una

seño que los acompañe, ya que las docentes de aula de escuela común no estamos capacitadas”

(Entrevista N° 2). La Entrevistada N° 6 agrega que: “[...] debe mejorar el sistema y las herramientas que se nos brinda a los docentes para que la inclusión sea total y fructífera”

Algunas docentes destacan la posibilidad de socialización que la inclusión brinda y el desarrollo de valores en todo el alumnado: “[...] no solo beneficia a los niños con discapacidad al proporcionarles acceso a la educación y oportunidad de socialización, sino que también enriquece a sus compañeros al fomentar la empatía, la diversidad y el respeto por las diferencias” (Entrevista N° 9)

Solo una de las docentes entrevistadas hace mención a la inclusión como derecho: “[...] opino que la Educación Inclusiva no solo está relacionada a la discapacidad, sino que se basa en el derecho de todos/as los/as estudiantes a recibir una educación de calidad [...]” (Entrevista N° 8)

Formación y desafíos en el desempeño docente frente a la inclusión

En cuanto a la formación de las entrevistadas para desempeñar su rol frente a la inclusión, la gran parte de ellas no se sienten preparadas, consideran que requieren capacitación y formación específica: “Creo que ningún docente de escuela común, sin haberse capacitado y haber desarrollado algún recorrido relacionado a la inclusión, está preparado. El profesorado no brinda herramientas, no alcanza la voluntad y predisposición, se necesita capacitar, desde el vínculo y desde lo pedagógico” (Entrevista N° 3)

Algunas docentes expresan que no sienten que puedan desempeñar su rol solas, que requieren apoyo o acompañamiento de otros profesionales, así lo manifiesta la Entrevistada N° 7: “No creo que esté lo suficientemente preparada, requiero de apoyo por parte de profesionales especializados”

Por su parte, en dos de las entrevistas a docentes que se desempeñan como Docentes de Apoyo a la Inclusión (de ahora en más DAI), la respuesta fue positiva: “Me siento reparada pero considero necesario continuar capacitándome” (Entrevista N° 1)

Por último, la Entrevistada N° 8 expresa: “Siento que estoy disponible, no capacitada, para desempeñar mi rol”, sostiene que la predisposición, la cooperación, el apoyo mutuo, es realmente importante.

Por otra parte, ante la pregunta por los desafíos que se les presentan, en su mayoría hacen hincapié en la planificación de actividades, en los recursos que se utilizan para que accedan al conocimiento. La Entrevistada N° 6 expresa: “Los mayores desafíos tienen que ver con las actividades que se piensan para ellos, como se las ofrecemos, las adecuaciones serían”

A su vez, se manifiesta el hecho de que los grupos son numerosos, refiriendo que la cantidad y diversidad dificultan el trabajo: “Personalmente se me dificulta el hecho de que en un aula la matrícula es alta y dentro de ella hay una gran diversidad, eso hace que se me dificulte mucho el trabajo diario, no sólo con niños con discapacidad, sino con todos”

Algunas docentes manifiestan que los desafíos van más allá de la enseñanza y que tienen que ver con cómo se recibe a los niños con discapacidad, los prejuicios, la predisposición.”Creo que las barreras actitudinales por parte de docentes o la institución es el desafío más complejo ya que implica apertura y estar informados” (Entrevista N° 9)

A la respuesta anterior, la Entrevistada N° 4 agrega que: “Uno de los mayores desafíos es la metodología de trabajo para lograr la inclusión, las prácticas áulicas, la organización de la clase, dejar de lado el miedo a cómo enseñarle a dichos niños”

Conocimiento de las Docentes sobre Normativas en Educación Inclusiva

Diversas son las respuestas halladas con respecto al conocimiento de la normativa. Algunas entrevistas revelan que las docentes no conocen el marco legal sobre Educación Inclusiva, mientras que otras expresan que conocen algunas leyes. En otros casos, las han conocido en instancias de formación docente, ya sea por materias presentes en el plan de estudio o por instancias de capacitaciones. Por otra parte, se observa que algunas docentes, han llegado a conocer el marco legal por propio interés a través

de otros medios, por ejemplo, la Entrevistada N°11 afirma: “conozco, más que nada por los medios de comunicación y redes”. Por su parte, la docente Entrevistada N° 8 expresa que fue en un postítulo docente en el que accedió a la normativa, mientras que la Entrevistada N° 10 manifiesta:

“Lamentablemente no la conozco porque me la acercaron en mi lugar de trabajo, sino por estar cursando una materia específica de inclusión educativa en el Profesorado de Educación Primaria”.

Finalmente, sólo una docente manifiesta conocer las normativas y resoluciones a través de la escuela:

“No tengo mucho conocimiento, pero lo poco que sé es por alguna jornada que se ha realizado en otra escuela en la que trabajé”.

Miradas y experiencia de las docentes con el trabajo corresponsable y momentos de encuentro

Con respecto al trabajo en corresponsabilidad se hallaron datos divergentes. Por un lado, algunas entrevistadas plantean que no se logra: “En la institución por el momento no se realiza este tipo de trabajo, aunque considero que sería necesario para enriquecer las diferentes trayectorias, cada uno colaborando desde su especificidad” (Entrevista N° 2), por su parte, la Entrevistada N° 7 sostiene que son pocas las veces que se da el trabajo en equipo que a veces hay resistencias, falta de tiempo o poca predisposición.

En otros casos, las entrevistadas afirman que trabajan de manera conjunta con diferentes profesionales, por ejemplo, la Entrevistada N°11 afirma: “En general siempre se trabaja a la par de la Psicopedagoga y DAI, compartiendo conocimientos, sugerencias, orientaciones y la didáctica áulica”. La entrevistada N° 12 agrega que también se trabaja con la paralela del grado y el equipo directivo.

La totalidad de las entrevistadas sostienen que el trabajo corresponsable es muy positivo ya que permite el enriquecimiento de la tarea. La entrevista N° 10 revela que: “Los pro, incluyen una atención más integral y el intercambio de conocimientos, experiencias, ideas”. Al mismo tiempo, en la mayoría de las entrevistas se evidencia que los contra tienen que ver con la falta de trabajo conjunto, por ejemplo, la Entrevistada N° 1 plantea que no se disponen los tiempos institucionales o, muchas veces, dependen de

la predisposición de cada docente. La Entrevistada N° 8 coincidentemente expresa: “faltan momento de encuentro”.

De esto último se desprende la información hallada con respecto a los momentos destinados a encuentros de reflexión o informativos respecto a las prácticas inclusivas. Casi en su totalidad las docentes expresan que no se dan encuentros y que serían muy necesarios, así lo manifiesta la Entrevistada N° 10: “Lamentablemente no, y considero que es fundamental que se organicen encuentros informativos o espacios de reflexión con diferentes actores institucionales y profesionales, ya que estos momentos permiten compartir experiencias, discutir desafíos y buscar soluciones conjuntas”.

En varios casos, en las entrevista se expresa la existencia de encuentros pero no destinados a tocar temas relacionados a las prácticas inclusivas: “Cuando se hacen jornadas o bandas horarias se tratan otros temas” (Entrevista N° 2)

Finalmente, en una de las entrevistas la docente expresa que destina momentos de reflexión en el aula: “Existen momentos dentro del aula, en los talleres de convivencia, que realizamos las docentes con los niños/as” (Entrevista N° 8).

Condiciones que deben darse para la Educación Inclusiva.

Con respecto a las pregunta sobre las condiciones que consideran que deben darse para una Educación Inclusiva, el discurso predominante gira en torno a la necesidad de recursos humanos, materiales acordes y condiciones edilicias adecuadas. En algunas entrevistas, además, se destaca el trabajo corresponsable y el ofrecimiento de apoyo necesarios. En la entrevista N° 2 se expresa: “Y, por ejemplo los baños, espacios de contención cuando se desregulan, carteles con imágenes que señalicen espacios”, la Entrevistada N° 5 coincide planteando la necesidad de disponer de recursos materiales y personal capacitado, “los docentes deben contar con formación continua y gratuita, la escuela debe disponer de los recursos adecuados, esto incluye no solo materiales adaptados sino también, que haya

personal capacitado que brinde apoyo.”. Así mismo la Entrevistada N° 9 manifiesta: “Faltan recursos humanos, reformas arquitectónicas, capacitación a personal docente y no docente de las instituciones, entender que la inclusión es un derecho y no es decisión nuestra si se implementa dentro de nuestras aulas o no”.

De este aspecto se desprende la opinión acerca de si las escuelas están preparadas para la inclusión, hallándose coincidencia en afirmar que las escuelas no están en condiciones para la inclusión. Así lo expresa, por ejemplo, la Entrevistada N° 4: “Las escuelas nunca estuvieron preparadas para trabajar con niños con discapacidad, tanto desde los edilicio [...] como así también desde brindarle a estos niños una educación de calidad como al resto”

Ambiente Físico

A partir de las observaciones de la institución se puede evidenciar, en principio, que el establecimiento cuenta con variados espacios, a saber: 12 aulas en las que se distribuyen los diferentes grados, un aula en la que se desarrollan actividades de intensificación pedagógica por parte de la docente de apoyo, una sala de docentes, una biblioteca, la dirección y el SUM. La escuela no cuenta con un espacio adaptado y acondicionado para la regulación o actividades kinestésicas para alumnos que lo requieran.

En los momentos en los que se requiere, las DAI utilizan alguna sala disponible en el momento, sala de docentes, biblioteca, sala de apoyo.

Por otro lado, los espacios no se encuentran señalizados, sólo se evidenció un cartel que indica la puerta de salida de la institución (Imagen 1)

En algunos grados, en los que hay alumnos incluidos, se utilizan organizadores de las actividades diarias. En algunos casos, están expuestos en la pared, para ser utilizados por todo el grupo clase y en otros, se utilizan en el banco de tareas y son utilizados para un solo alumno (Imagen 2 y 3).

Siguiendo con las características edilicias observadas, la escuela cuenta con rampas de acceso a la institución y en la salida al patio, y baños universales. Por el contrario, se visualiza que el escenario solo cuenta con escaleras para ascender a él. (Imagen 4, 5 y 6)

Ambiente Social y humano

En este aspecto, se observa, en general, un trabajo corresponsable que se da sólo entre las docentes a cargo de los grados y éstas con la DAI. Esta práctica se evidencia en lo que respecta a la planificación y ejecución de actividades, es decir, las docentes elaboran el plan de trabajo y la DAI hace las diversificaciones correspondientes. No se observa a las docentes y DAI trabajando como pareja pedagógica, sino cada una cumpliendo un rol, la docente dando la clase y la DAI acompañando a una trayectoria en la ejecución de las actividades.

Por su parte, la psicopedagoga asiste a la institución de manera irregular y recorre las aulas, observando y realizando sugerencias y aportes a las propuestas, tanto a docentes a cargo del grupo clase, como a las DAI.

Por último, dentro del ámbito áulico, las interacciones entre los docentes y los alumnos incluidos son escasas. En algunas ocasiones las docentes se acercan a ellos para observar como realizan las actividades y hacer algún comentario felicitando y alentando el trabajo. En otros casos, no se observa ningún tipo de interacción, los niños sólo establecen conexiones con la DAI.

Planificaciones y prácticas áulicas.

En cuanto a las planificaciones y su ejecución en el aula, se visualiza por un lado, el plan que realizan las docentes y por otro, las diversificaciones que realizan las DAI teniendo en cuenta ese plan y a su vez, la elaboración que éstas últimas realizan de la propuesta pedagógica individuales (PPI). En ambos casos, no hay evidencias de una co-construir entre docentes de la escuelas de nivel y DAI de las

propuestas, sino que cada docente ejecuta la propia y luego se comparten entre sí para realizar sugerencias.

Con respecto a las configuraciones de apoyo y la accesibilidad, no se observa una construcción de acciones conjuntas y colaborativas entre docentes, las condiciones para el aprendizaje y la participación y la puesta en acto de la planificación, son tareas que ejecuta la DAI. (Imagen 7)

En cuanto a los recursos materiales, las DAI ofrecen múltiples medios de representación para que los estudiantes perciban y comprendan la información. Se les brinda información por diferentes canales, por ejemplo en la lectura de cuentos. A su vez, se utilizan formas de comunicación aumentativo-alternativas, como es el caso del uso de los organizadores.

Por último, se evidencia el uso de la tecnología en la ejecución de algunas actividades, así como en la organización visual de periodos de tiempos a través de la aplicación "mausetimer".

Capítulo 6. Discusión

El objetivo general de este estudio es describir las condiciones en la que se encuentra la escuela para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad. Los datos obtenidos en las entrevistas y en las observaciones realizadas dan cuenta de que la inclusión educativa, en la práctica, aún se encuentra en proceso.

Partiendo de lo planteado por Borsani (2018), “la Inclusión Educativa es comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo”, en este sentido, la mayoría de las docentes entrevistadas coinciden en que la inclusión es beneficiosa, es positiva, es un derecho. En algunas entrevistas, las docentes plantean que lo positivo de la inclusión es la posibilidad de que todos los estudiantes se vean beneficiados, fomentando la empatía, la diversidad y el respeto. Esto da cuenta del valor que las docentes le dan a la posibilidad de que todos aprendan juntos, coincidiendo en el concepto de la educación inclusiva la cual apunta a que todos los estudiantes aprendan juntos, sin distinción, revalorizando la diversidad, respetando los tiempos y formas de aprendizaje de cada uno, tal como expresa Borsani (2018).

En todos los casos, partiendo de uno de los objetivos específicos planteados, verificar la presencia del paradigma de integración que afecta la inclusión, se hace la salvedad de la importancia de contar con acompañantes. De esta manera, se traslada la responsabilidad a ese profesional, por lo que, el paradigma de integración que afecta la inclusión y que predomina, sigue siendo el integracionista. “La escuela integradora constituye un momento de apertura de la escuela tradicional donde ésta, aun conservando el eje homogeneizador, puede dar cabida a aquel alumno que no responde al perfil del alumno esperado, considera que se lo puede “integrar” teniendo en cuenta sus N.E.E.” (Borsani, 2018)..Es una concepción que en determinado momento fue incorporada para que los alumnos ingresen a las escuelas de modalidad comunes, siempre que los estudiantes se adecuen a la escuela y cuenten con el acompañamiento de profesionales. El concepto de integración implica pensar la

discapacidad como un problema en el individuo. Sin embargo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 26.378 (2008) plantea que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan discapacidades físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás (art.1, párrafo 2). En este sentido, la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno.

Con respecto a uno de los objetivos específicos, identificar la existencia de barreras que afecten el aprendizaje y la inclusión, los docentes manifiestan no sentirse preparados, requiriendo de profesionales que apoyen su tarea diaria y capacitación. Lo expuesto esta en concordancia con la investigación llevada a cabo por Tello-Zuluaga, et al. (2023), en la Universidad Católica del Norte, denominada, "Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial", cuyos resultados muestran una valoración positiva sobre la implementación de prácticas inclusivas en la institución y los beneficios que de estas se derivan para el desarrollo escolar, académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, se evidencia la necesidad de contar con procesos de capacitación específica para la atención a la diversidad en los espacios escolares. Esto se sostiene en lo establecido por Aizencang y Bendersky (2013), "las escuelas que se definen integradoras o inclusivas, en reiteradas ocasiones se enfrentan al problema de no contar con las condiciones y los saberes para posibilitar el aprendizaje de los alumnos".

Uno de los saberes con los que no cuentan los docentes tiene que ver con el marco legal que garantiza la inclusión. La mayoría revela que no conocen la normativa sobre Educación Inclusiva, mientras que otras expresan que conocen algunas leyes. En otros casos, tuvieron escaso acceso durante su formación, son muy pocos los que accedieron por una capacitación.

Los agentes educativos tienen la responsabilidad de conocer las normativas, así como también, comprenderlas y ponerlas en práctica. Su desconocimiento se constituye en barrera que afectan el

aprendizaje y la inclusión. En la Guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE N°311/16 se plantea que “la barrera es algo que impide a una persona realizar una tarea o conseguir algo. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas”.

Así mismo, algunas docentes manifiestan no contar con instrumentos y estrategias para hacer adaptaciones, plantean que los mayores desafíos tienen que ver con las adecuaciones de las actividades. En este punto también cobra relevancia la formación, ya que el conocimiento del diseño universal para el aprendizaje (DUA) es una herramienta indispensable para la inclusión. Orkins y McLane (1998) lo definieron como “el diseño de materiales y actividades didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar”. Lo expuesto coincide con la investigación denominada “Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos” de la revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, llevada a cabo por Hernández Maldonado et al. (2024), cuyo resultado revela que estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la tecnología educativa han mejorado la inclusión y el rendimiento académico.

Por otra parte, y al igual que estas barreras sociales/actitudinales, se observa el escaso trabajo corresponsable entre la DAI y la docente de grado, siendo la primera, la que se encarga de realizar diversificaciones y configuraciones necesarias para que los estudiantes accedan al conocimiento. Al respecto Sanmartín (2021) plantea que todos los equipos de profesionales deben estar comprometidos en las transformaciones necesarias para generar inclusión. El docente de apoyo es uno más de todos los que participan en la construcción de la educación inclusiva.

Este es un aspecto que aparece vinculado a uno de los desafíos que se presentan frente a los procesos de inclusión, en su mayoría, las docentes hacen hincapié en que las dificultades se presentan en la planificación de actividades y los recursos que se utilizan para que accedan al conocimiento. Lo antes expuesto se refleja en una investigación llevada a cabo por Florencia Debonis (2021), en la revista Educación, Política y Sociedad, cuyos resultados muestran que la realización de las adecuaciones son la “gran tarea” en la integración y que es una labor que no se realiza de manera compartida con la docente áulica, sino que son las Maestras Integradoras quienes, en las adaptaciones, proponen estrategias que favorecen el procesos de enseñanza – aprendizaje de niños y niñas con discapacidades en la educación común.

Finalmente, tal como plantea Souto (2017), los problemas se presentan en la práctica ya que en las instituciones deben crearse condiciones que hagan del ideal una realidad. Se trata de la potencia de la escuela para acoger a todos y crear las condiciones para ello. Por un lado, a partir de las entrevistas, se hallan coincidencia en afirmar que las escuelas no están en condiciones para la inclusión. El discurso predominante gira en torno a la necesidad de recursos humanos y materiales acordes y condiciones edilicias adecuadas.

Por otro lado, a partir de lo observado se evidencia falta de salas de regulación, señalética en los diferentes espacios y rampa de ascenso al escenario. Sin embargo, la escuela cuenta con rampas de acceso y baños universales. Otro de los aspectos observados, en relación a las condiciones para la inclusión, es la utilización, en algunos grados, de organizadores de las actividades diarias y elaboración de Propuestas Pedagógicas Individuales, aunque en lugar de ser una construcción conjunta, sólo es realizada por la DAI.

En lo que respecta al último objetivo específico, las intervenciones que posibiliten mejores condiciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión, los resultados obtenidos dan cuenta de la necesidad de mediaciones psicopedagógicas que promuevan variados espacios de trabajo. Tal como

plantea Filidoro (2019) es importante pensar las intervenciones como configuraciones de apoyo, alejadas de la idea de “el sujeto de educación especial”, y entendidas como esos andamiajes que se construyen para acompañar las trayectorias escolares. La psicopedagogía se constituye como una configuración de apoyo, generando las condiciones y ofreciendo ayudas que faciliten la apropiación del conocimiento. Algunas entrevistadas manifiestan trabajar con la Psicopedagoga compartiendo conocimientos, sugerencias y orientaciones. En otros casos, tanto las entrevistas como la observación en diferentes momentos, revelan que en la institución no se realiza trabajo corresponsable, siendo considerado por las docentes de suma importancia para enriquecer las diferentes trayectorias. La función del psicopedagogo está enmarcada en el trabajo con alumnos realizando intervenciones dirigidas a ayudar a superar las dificultades, “procura ser una acción fundamentalmente de prevención y de promoción, potenciando el desarrollo integral del aprendiente” (Azar 2017).

Las políticas educativas inclusivas, se basan en un trabajo corresponsable entre los docentes de aula y profesionales de los equipos de apoyo, para lo que son necesarios los momentos de encuentro. Con respecto a esto, los resultados evidencian falta de momento destinados a la reflexión, el intercambio y el trabajo con diferentes actores institucionales y profesionales. En este sentido y retomando las intervenciones psicopedagógicas, tal como expone Diuk (2023) el rol del psicopedagogo es transversal y sistemático, con espacios de reflexión, metacognición y escucha, tomando una postura activa y comprometida.

Capítulo 7. Conclusión

La evidencia obtenida en este estudio, permite conocer las condiciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad de la escuela de modalidad común de Zona Norte de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa. El análisis, devela que hay una mirada positiva por parte de los docentes con respecto a la inclusión educativa, considerando que resulta beneficiosa en cuanto a la socialización y la promoción del respeto por las diferencias.

Sin embargo, también se pudo comprobar que las docentes no cuentan con capacitación al respecto, así como tampoco con herramientas para desenvolverse, dejándole esa tarea a la DAI, quien realiza las diversificaciones y acompaña permanentemente al alumno, cayendo en el paradigma integracionista. De hecho, en la dinámica diaria, se observa que las interacciones entre el docente de grado y el niño con discapacidad son escasas, por lo que el estudiante tiene como referente a la DAI. “La escuela integradora constituye un momento de apertura de la escuela tradicional donde ésta, aun conservando el eje homogeneizador, puede dar cabida a aquel alumno que no responde al perfil del alumno esperado, considera que se lo puede “integrar” teniendo en cuenta sus N.E.E.” (Borsani, 2018). Desde este enfoque, en la práctica, los estudiantes reciben atención por parte de un docente integrador. La escuela integradora mira al niño con discapacidad al confeccionar las propuestas, es el estudiante quien debe integrarse a ella. Muy por el contrario, “la escuela inclusiva da respuesta a las necesidades educativas de todos/as sus alumnos y alumnas, sin distinción ni exclusión, entiende la diversidad de su alumnado como un valor educativo, respeta y comprende los diferentes tiempos y modos de aprender y propone una enseñanza diversificada.” (Borsani, 2018).

Por otro lado, parece que para una verdadera inclusión es indispensable la capacitación docente, sobre todo, en cuanto a estrategias para elaborar la planificación y su aplicación, con las respectivas diversificaciones. En las prácticas actuales, para que las escuelas hagan efectivo el verdadero sentido de incluir, es prioritario implementar un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo,

elaborado colaborativamente [...], formar equipos interdisciplinarios para asesorar en la implementación del currículum y en las estrategias pedagógicas didácticas[...], que se promueva el aprendizaje significativo y colaborativo entre todos los alumnos, la capacitación permanente del docente común para enseñar, respetando la singularidad de cada alumno” (Yadarola, 2007).

Es importante resaltar que sólo una de las docentes entrevistadas hizo referencia a la inclusión como un derecho. Esto da cuenta de la inclusión como un proceso que, si bien ha tenido avances, aún queda mucho camino por recorrer. En lo transitado hasta la actualidad hubo cambio de paradigmas, se modificaron los rótulos, el marco legal pero en la práctica esto se refleja parcialmente. En palabras de Aizencang y Bendersky (2013) las escuelas de modalidad común reciben a los alumnos que antes eran excluidos de las aulas de dichas instituciones y eran matriculados por la educación especial, pero esta nueva realidad no es suficiente para hablar de inclusión, se debe pensar en los procesos de enseñanza - aprendizajes que allí deberían forjarse. Aún hacen falta espacios de reflexión y capacitación para la inclusión.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, es sancionada para dar respuesta al derecho a la educación de las personas con discapacidad, garantizando la igualdad en el ejercicio de este derecho. Es en este punto donde hablar de Educación Inclusiva cobra relevancia. Tal como expresa Sinisi Liliana (2010) el término inclusión es utilizado para explicar las condiciones, intervenciones y acciones que se deben promover para garantizar el derecho a permanecer en la escuela.

Es por ello que se consideró importante investigar sobre inclusión en la escuela de modalidad común, concluyendo que los datos obtenidos revelan el estado actual y todo lo que falta por hacer. La teoría plantea a la inclusión como un ideal pero en la práctica encontramos docentes cuya modalidad de trabajo está influenciada por falta de información, escasos recursos, necesidad de contar con apoyo de profesionales para desempeñar su tarea áulica.

Respecto al rol del psicopedagogo, son muchos los aportes que puede brindar. En principio, en la detección de barreras del entorno que se interponen en el aprendizaje de los estudiantes, con momentos de encuentro entre equipos, dejando de ver directamente al estudiante para mirar el contexto. A partir de allí, trabajar para generar configuraciones de apoyo.

Pero el trabajo no se realiza de manera individual sino corresponsablemente con el docente, en la planificación, las adecuaciones, la selección de materiales, la organización de tiempo y espacios, con el fin de lograr una verdadera inclusión. .“La propuesta es pensar las heterogeneidades como una unidad y la unidad como diversa. Pensar el aula como un dispositivo de diversificación de espacios, tiempos y propuestas, donde cada uno aprenda todo lo que le sea posible aprender y donde la posibilidad (heterogénea) deviene de las condiciones (diversas) que seamos capaces de inventar.” (Filidoro 2018)

Para concluir, la presente investigación se planteó el interrogante: ¿cuáles son las condiciones que presenta la escuela de de Zona Norte de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa para favorecer el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad? Ante esta pregunta, se evidenció que la institución cuenta con algunas prácticas y condiciones edilicias que garantizan la inclusión, así como otras que no están presentes.

Capítulo 8. Aportes y contribuciones de la investigación

A partir de los resultados obtenidos se puede afirmar que este estudio contribuye a la visualización de diferentes aspectos que aún deben ser reforzados en las escuelas para una efectiva inclusión. Entre ellos se pueden mencionar: la falta de conocimiento de las normativas por parte de los docentes, la ausencia de trabajo corresponsable y con ello, la delegación de las responsabilidades a la Docente de Apoyo a la Inclusión.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la investigación contribuye al campo psicopedagógico, puesto que resalta el rol de dicho profesional para favorecer la inclusión educativa. La psicopedagogía acompaña y contribuye desde varios lugares en los procesos inclusivos, uno de ellos es dentro de la escuela en la que puede ser un mediador, asesor y en algunos casos desempeñarse como acompañante en el aula en los procesos de inclusión. De esta manera, resulta relevante construir redes de trabajo en las que se den espacios de diálogo, acuerdos y aunar criterios de intervención para un trabajo corresponsable y significativo.

Al mismo tiempo, el estudio da lugar a la reflexión acerca de la puesta en marcha de futuro trayectos formativos para docentes y un posible ajuste en las temáticas de las jornadas institucionales programadas para cada ciclo lectivo, en las que se aborden contenidos relacionado a la inclusión.

Capítulo 9. Limitaciones de la investigación

No hubo limitaciones importantes en el desarrollo de la investigación, ya que docentes y directivos brindaron colaboración en el estudio y hay variada disponibilidad de investigaciones que dan cuenta de los antecedentes del tema.

Capítulo 10. Propuestas de intervención

Para que las prácticas pedagógicas inclusivas se concreten es fundamental estar provisto de saberes teóricos y prácticos. Partiendo del modelo social de discapacidad, el psicopedagogo puede realizar una selección de material teórico para ofrecer a los docentes, ya sea sobre diversificar, configuraciones de apoyo, accesibilidad, que les brinde aportes para desarrollar dichas prácticas.

Al mismo tiempo, puede brindar jornadas formativas sobre Educación Inclusiva, en las instituciones escolares, para trabajar sobre las normativas y marco legal propiciando su conocimiento y generando debates y reflexiones a través del intercambio de posturas y opiniones.

Sería de gran aporte la planificación e implementación, por parte del psicopedagogo, de talleres en los que se confeccionen recursos y materiales que queden como insumos para ser utilizados en diferentes ocasiones.

Así mismo, el psicopedagogo interviene ofreciendo distintas alternativas de acción como la organización de espacios de encuentros entre docentes y profesionales de los equipos de apoyo a la inclusión (Psicólogos, fonoaudiólogos, trabajador social, DAI, Acompañantes Personales No Docentes) para promover el trabajo colaborativo, unificar criterios, reflexionar, planificar acciones para enriquecer y mejorar las prácticas inclusivas. Entre ellas, acompañar en el proceso de planificación para incorporar propuestas en las que no se pierda de vista la activación de los procesos cognitivos, especialmente las funciones ejecutivas y la presencia de ejes transversales como conducta, comunicación, lenguaje, vinculación, habilidades para la vida independiente, etcétera.

Por otra parte, la tarea del psicopedagogo en el ámbito áulico se enfoca a la identificación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, cómo aprenden y cómo influyen en ese aprendizaje distintos factores. Desde este rol, puede brindar a los docentes información acerca de cómo reconocer estos aspectos y las formas de promover aprendizaje.

Además, si bien el psicopedagogo observa y aborda el aprendizaje individual y grupal, también puede identificar cualidades, perturbaciones que se exteriorizan y se observan en desempeño escolar.

Otra intervención psicopedagógica es el Programa de Aprendizaje Focalizado (PAF) en espacio individual, brindando apoyos que ayuden al estudiante a alcanzar su máximo potencial.

Por último, es interesante la planificación e implementación de acciones para favorecer un ambiente adecuado, haciendo hincapié en la disponibilidad de espacio, rampas, señalética, uso de pictogramas, entre otros.

Referencias

- Aizencang, N., Bendersky, B. (2013). "Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan" 1° Ed. [Archivo PDF]
- Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011c). *Resolución N°155 CFE Modalidad Educación Especial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba
- Belmonte-Pérez, Cristina María; García-Hernández, María Luisa y Porto-Currás, Mónica (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Revista Siglo Cero de Salamanca* 54 (1)
- Blanco, Eugenio; García, Ismael; Romero, Silvia y Vázquez, Blanca (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades* (20)
- Borsani (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. Desde una opción al derecho*. Rosario. Editorial: HomoSapiens.
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author.
- Castillo Salazar, Regner Nicolás; Mesias Crespin, Katy Carmen y Vargas Montalvo, Alberto Heli (2023). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *Revista EduSol*, 22(78). Centro Universitario de Guantánamo, Cuba.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475769827005>

Debonis, Florencia (2021). Maestras integradoras y "adaptaciones curriculares": las huellas de las políticas socio-educativas en los "procesos de integración". *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2)

Diuk, Beatriz (2023). Enseñar a leer y escribir. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Documento Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva: "Claves para pensar la Educación Inclusiva" (2020).

Falco, Paola Valeria. TFI denominado: Perspectiva docente sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en una escuela primaria común de gestión estatal de C.A.B.A. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía repositorio UFLO.

Farías Joaquín de Peña, Bellanira Magdalena(2023). Tesis Doctoral: Educación inclusiva en el Centro Educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: estudio de caso. Repositorio institucional de la Universidad de Murcia.

Filidoro, N. (2019). Incluir es poder preguntarse dónde está el otro. En T. Vinacur y J. M. Bustos (Eds.), La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE, Biblioteca del Congreso de la Nación.

Filidoro, N(2018). "Educación inclusiva e integración escolar". En la intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas. *Revista RUEDES*, 9, 2021.

Hernández Maldonado, Mari Carmen Adelín, Reveles Márquez, José de Jesús, Ceballos Gurrola, Ernesto (2024). Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4).

Hernández Sampieri, Et al (2014). Metodología de la Investigación -6ta edición.

<https://www.researchgate.net>

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Honorable Congreso de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Boletín oficial, 6 de febrero de 2007.

Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagogía*. Editorial: Bonum

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2006). Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas.

Orkwis, R y McLane, K (1998): A currículo every student can use: design principles for student success. ERIC/OSEP Topical Brief, Fall. Council for Exceptional Children

Orozco Inmaculada, Moriña Anabel (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(1). Universidad de Sevilla, España.

Payacán García; Dettoni-Jorquera, Cristian y Vergara-Núñez, Javier (2022). Integración e inclusión educativa en el discurso docente. Chile. Revista INTEREDU Vol. II (7)

Pérez Vera, Lucía, Sánchez Herrera, Susana, Rabazo Méndez, María José, Fernández Sánchez, María Jesús (2023). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. Universidad de Extremadura, España.

Resolución N° 311/16. (2016). Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Boletín Oficial, 01 de enero de 2017.

Sánchez, M. (2017). La evolución de la imagen social de la discapacidad. *Sobreruedas*, 96, 6-8.

- Sanmartín, Gabriela, Liliana Balsells, Stella Maris Aribé, Ana María Cruz, Beatriz Escudero Rava, Analía Gutiérrez, Marina Kohan, et al. (2021). *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa* (1st ed.). Noveduc.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1.
- Souto, M. (2017). *La inclusión desde una mirada compleja y desde un enfoque grupal*. Encuentro Provincial de Educación Inclusiva. Santa Rosa La Pampa.
- Tamburú, C. (2021). La intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas. *Revista RUEDES*, 9, 2021.
- Tello-Zuluaga, J. M., Ochoa Londoño, E. D., & Herrera Pérez, J. C. (2023, septiembre diciembre). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 55-88. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, París.
- UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. UNESCO
- Vinocur, S. (2017). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra y C. Serra (Eds.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)*, (pp.61-73). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Yadarola, M. E. (2007). *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. Primer Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, Buenos Aires, Argentina.

Vercellino, S. & Ocampo González, A. (Comp.), (2018). Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica. Chile: CELEI.