



Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Directora Carrera de Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Directora Educación Virtual: Lic. Ivana Garzaniti

TESINA

*Inclusión educativa de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales
en dos Colegios de Bella Vista, Corrientes.*

Autora: **Mirta Mariela Santajuliana**

Legajo N°: **23659**

Tutora temática: Lic. Karina Sambataro

Tutores metodológicos: Dr. Edgardo Etchezahar – Mg. Talía Gómez Yepes

AGOSTO 2019

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Índice

Resumen	3
Introducción	5
1. Marco Teórico	7
2. Antecedentes	18
3. Planteo del Problema	23
4. Objetivos	25
4.1. <i>Objetivo general</i>	25
4.2. <i>Objetivos específicos</i>	25
5. Método	26
5.1. <i>Diseño</i>	26
5.2. <i>Participantes</i>	27
5.3. <i>Técnicas de recolección de datos</i>	27
5.4. <i>Procedimiento</i>	28
6. Resultados	29
7. Discusión	40
11. Referencias	46

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal indagar las concepciones y estrategias docentes de inclusión educativa de adolescentes con necesidades educativas especiales. La temática elegida resulta de fundamental interés para el campo de la psicopedagogía porque permite pensar en diversas formas de enriquecer los procesos de aprendizaje de la diversidad de jóvenes estudiantes. Con este propósito, se utilizó una metodología cualitativa, basada en el diseño de la Teoría Fundamentada; y se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas con 8 docentes de 2 colegios secundarios en la localidad de Bella Vista, provincia de Corrientes. Los resultados dieron cuenta del compromiso docente respecto al modelo de inclusión educativa y de su conocimiento de las nociones principales de la “escuela para todos”. Del mismo modo, se evidenció que la mayoría de los docentes consideran necesario el accionar profesional de psicopedagogos para el acompañamiento de jóvenes con Necesidades Educativas Especiales. Se concluye a partir de los resultados obtenidos que existe la necesidad de repensar los vínculos y compromisos entre los diferentes actores educativos y mejorar las vías de comunicación e intercambios para fomentar espacios de contención, supervisión, asesoramiento y seguimiento de jóvenes con necesidad educativas especiales.

Palabras clave: inclusión educativa – adolescentes – necesidades educativas especiales- estrategias docentes- intervención psicopedagógica

Abstract

The main objective of this research was to investigate, from the psychopedagogical point of view, the educational strategies of educational inclusion of adolescents with special educational needs. The chosen theme is of fundamental interest for the field of psychopedagogy because it allows us to think of various ways to enrich the learning processes of the diversity of young students. For this purpose, a qualitative methodology was used, based on the design of the Grounded Theory; and semi-structured interviews were conducted with 8 teachers from 2 secondary schools in the town of Bella Vista, province of Corrientes. The results gave account of the teaching commitment regarding the model of educational inclusion and their knowledge of the main notions of the "school for all". In the same way, it was evidenced that the majority of teachers consider the professional actions of psychopedagogues necessary for the accompaniment of young people with Special Educational Needs. It is concluded from the results obtained that there is a need to rethink the links and commitments between the different educational actors and improve communication and exchange channels to foster spaces for containment, supervision, advice and monitoring of young people with special educational needs.

Keywords: educational inclusion - adolescents - special educational needs - teaching strategies - psycho-pedagogical intervention

Introducción

Las necesidades educativas comunes son aquellas compartidas por todos los alumnos y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y social. Por el contrario, las necesidades educativas especiales (NEE) son las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos, y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje individual, siendo abordadas a través de tareas que cada docente debe utilizar para atender la diversidad.

En este sentido, se dice que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades puntuales para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum (Sánchez y Torres, 2002).

Ahora bien, las necesidades educativas especiales son diversas no sólo por alumno sino también en los diferentes niveles educativos. Es necesario destacar el hecho de que la escuela secundaria tiene diferentes asignaturas, lo que implica no sólo una diversidad de docentes –con metodologías de estudio y trabajo diferentes- sino que requieren de mayor responsabilidad y autonomía individual; lo cual puede resultar un factor complejo de llevar en el caso de alumnos con NEE (Macías, 2002).

La clave para el éxito de las prácticas educativas inclusivas tiene mucho que ver con la actitud de los actores institucionales hacia los adolescentes con NEE. Borsani (2001) ha comentado algo en este mismo sentido, y sostiene que esta actitud tiene que estar acompañada, por un lado, de una adaptación curricular en función del ritmo de aprendizaje del estudiante, sin ser excluido, y por el otro, en cuanto al criterio de evaluación, basarse siempre en los progresos del alumno, dejando de lado la comparación con su grupo.

Y desde la mirada psicopedagógica, sostenemos que para garantizar la educación inclusiva resulta fundamental la intervención y participación del psicopedagogo: cuya función principal es la de acompañar a los distintos actores educativos en la consolidación de un proyecto de inclusión educativa para todos. De esta manera, resulta necesario, entonces, organizar espacios de encuentro entre docentes, directivos y padres, para revisar entre todos, las estrategias abordadas con alumnos con NEE, contemplando

ritmos, intereses y necesidades de aprendizaje específicos. Otras de las tareas del psicopedagogo están relacionadas con colaborar en el armado de dispositivos, y configuraciones de apoyo y, si la institución lo necesita, también en el armado y puesta en escena de proyectos que ayuden a la continuidad pedagógica (Valdés y Teresa, 2003).

Azuaga (2011) destaca que el área de actuación del psicopedagogo no se debe limitar a las dificultades del aprendizaje de estudiantes, atendidas en espacios clínicos y/o institucionales, sino que debe actuar en la escuela como parte del equipo interdisciplinario de profesionales, ocupándose de todos los alumnos y haciendo énfasis en aquellos con dificultades o vulnerabilidades, así como brindando herramientas a toda la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo de investigación ha sido posible gracias a mi participación –como psicopedagoga- en los colegios en los cuáles se han realizado las entrevistas a los docentes de nivel medio. Agradezco a las instituciones y a los docentes que accedieron a participar con sus percepciones, representaciones y pensamientos en torno a esta problemática tan actual y tan difundida en todas las escuelas del país.

Por otro lado, esta tesina ha sido viable ya que su problema de investigación remite a la posibilidad concreta de realizar el estudio en cuanto a los diferentes recursos con los que se cuenta, ya sean de tipo financiero, humano o materiales. En nuestro caso, se contaban con los recursos humanos y materiales y, no fue necesario realizar ningún gasto de tipo económico o financiero.

Por último, y respecto a las posibles consecuencias que pueda tener nuestra investigación en términos de repercusiones positivas o negativas para los sujetos que participarán de nuestro estudio, cabe señalar que todas las consecuencias esperables son de índole positiva ya que abren un espacio de diálogo y reflexión colectiva sobre las necesidades de los jóvenes y sobre cómo acompañarlos en una verdadera inclusión educativa.

1. Marco Teórico

1.1. *Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)*

La definición de Necesidades Educativas Especiales (NEE) surgió en el año 1978 por parte del Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes. En el informe realizado por este organismo se rechazó el modelo tradicional de Educación Especial, y con esto se refutó la idea de que existan dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, sobre la cual está basada la concepción de dos sistemas diferentes de enseñanza. Este nuevo concepto defiende la idea que el tipo de necesidad no está determinado por la naturaleza de su discapacidad o desorden. Este mismo Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes señaló que a los niños se los había categorizado por sus discapacidades y no por sus necesidades educativas, y que era necesario abolir esta categorización. Ante esto, lo innovador fue el hecho que la base para la decisión sobre el tipo de servicios educativos requeridos no debía ser una etiqueta, sino la descripción detallada de la necesidad especial que el niño presenta (Pinto, 2006).

Por su parte, la UNESCO (2005) denominó el enfoque curricular de las NEE con la intención de poner énfasis en las dificultades de aprendizaje, a partir de la forma en la que los docentes organizan sus clases, sus materiales de trabajo, para estimular la participación y apoyo del aprendizaje de todos los alumnos. Esto implica brindar importancia a la perspectiva curricular, sin limitarse a un solo alumno, sino ampliar el contexto educativo para introducir los cambios que sean necesarios para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, el concepto de educación especial se extiende y abarca todas las necesidades que temporal o permanentemente pudieran tener los alumnos a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum ordinario. Partiendo de esta concepción tal vez uno de cada cinco niños entraría dentro de este supuesto, lo cual no implica que sea deficiente en el sentido tradicional del término, sino que simplemente necesita ayuda. Así, para progresar en los aprendizajes se requiere de medios de acceso al currículo, de adaptaciones curriculares, de adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula, y de servicios de apoyo especial (Martínez, 2005).

Por lo anterior, se entiende a las NEE desde la necesidad de la inclusión donde el

sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos para propiciar un proceso educativo. Según se concebía antes, solo los alumnos con alguna deficiencia debían recibir educación especial, y solo en estos casos había que contemplar sus necesidades particulares a la hora de aprender. Desde este enfoque contemplado como “integración escolar”, la mejor manera de trabajar era agrupándolos de acuerdo a los diagnósticos en escuelas especiales o comunes, pero en aulas especiales con una educación que responda a esto. De este modo, las dificultades que presentaba ese niño en particular se asociaban a sus limitaciones, sin tener en cuenta el contexto en el que sucedía (Bunch, 2008).

De acuerdo a Parrilla (2009), las NEE son de carácter interactivo, es decir, que dependen de las condiciones del niño como de las del contexto educativo en las que se exteriorizan. De esta forma, se desplaza la atención del problema del niño al contexto educativo y se discuten las decisiones curriculares que los docentes toman desde las actividades que se proponen, los métodos a utilizar, los vínculos que se establecen ya que estos intervienen en el aprendizaje del alumno. Al tener este carácter, determinan que estas sean flexibles dependiendo del contexto educativo en el que se mueven.

Por su parte, Fierro y Fortoul (2011) señalan que existe una serie de prácticas de discriminación y exclusión en las aulas escolares, donde los estudiantes no reciben un trato justo por parte de sus maestros. Esta situación lo que hace es aumentar la desigualdad social y el impacto en la vida de cada alumno. Esta es una característica a mencionar de cómo se dan los procesos de aprendizaje en alumnos con NEE.

Frente a esta situación de desigualdad en la que se encuentran los alumnos con NEE, el desafío es cómo hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños a acceder a una educación de calidad y beneficiarse de una enseñanza adecuada a sus necesidades educativas individuales como especiales. Para alcanzar este objetivo, la escuela debe lograr encontrar un equilibrio entre ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva, y diversificada brindando una estructura curricular común a todos los niños, evitando la exclusión (Echeíta, 2016).

1.1.2. Las NEE en la Escuela Secundaria

La inclusión educativa se ha desarrollado a través de los años atravesando un proceso de muchas dificultades tanto sociales, actitudinales, culturales, educativas y políticas que han debido ser superadas con mucho esfuerzo, para que los derechos de

todos los sujetos en situación de aprendizaje sean cumplidos e incluidos en la educación y sean reconocidos además como derechos, permitiéndoles así gozar de las mismas oportunidades, participación y reconocimiento de sus logros (Ainscow, 2001).

Las dificultades que se reconocen en estos procesos, además de las propias planteadas por las NEE, tienen que ver con los estereotipos y prejuicios tanto de las familias como de los docentes, quienes limitan sus habilidades, capacidades, destrezas, e inteligencias, con la sobreprotección, el discurso de que “no pueden” y que termina convenciéndolos o no permitiendo que exploren, o desarrollen diferentes actividades que permitan desarrollarse adecuadamente y a la vez siendo estrategias oportunas para lograr un aprendizaje a mayor escala para los estudiantes con NEE (Días, 2002).

El aprendizaje y expresión de las habilidades de independencia, autonomía y autorregulación personal tiene su máximo exponente en la adolescencia y es por esto que el interés en la Educación Secundaria debe estar puesto en el rol docente para intervenir de manera exitosa las NEE, debido a que las actuaciones docentes se tornan todavía más complejas. Lograr que el alumnado adquiera progresivamente las habilidades y capacidades que les permitan ser autodeterminados exige la voluntad, dedicación e interés del profesorado. Resulta necesario que éste ponga a disposición de sus alumnos las condiciones que permitan un aprendizaje autorregulado, que aumente y mejore sus estrategias de resolución de problemas y aumente la confianza en sus capacidades (Arrovaye y Freyle, 2009).

En lo que respecta a las NEE específicamente en la Escuela Secundaria, se destaca que los docentes deben eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje dentro de sus aulas, con la participación equitativa de todos sus estudiantes (con y sin NEE), motivar a una convivencia sin ningún tipo de discriminación, establecer estrategias claras, oportunas y adecuadas para todos sus estudiantes incluidos, brindando así un aprendizaje valioso y permanente en sus estudiantes.

Por otra parte, hay factores muy importantes como la gestión curricular, las estrategias de aprendizaje, sus metodologías, recursos, entre otras, que favorecen positivamente aplicándolos de manera oportuna y facilitando así el desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes en el proceso educativo. Por lo tanto, el papel fundamental de la escuela debe ser el de no generar diferencias de ningún tipo, por el contrario deben brindar una educación equitativa, con igualdad de oportunidades para

todos sus estudiantes, fomentando así una educación individualizada, colaborativa entre todos sus integrantes, logrando de esta manera avanzar hacia una educación inclusiva para todos (Duk y Loren, 2010).

Las vías para tratar la diversidad de necesidades educativas en la escuela secundaria son varias y no deben contemplarse como alternativas, sino más bien como simultáneas y complementarias. Prestar atención a la diversidad de las NEE incluye las siguientes acciones: promover el desarrollo de un amplio espectro de capacidades asumiendo en un plano de igualdad aspectos del desarrollo personal tradicionalmente olvidados permitiendo así, asumir más plenamente la globalidad de cada alumno, establecer organizaciones curriculares adaptadas a las necesidades psicopedagógicas de cada momento, resaltar los aspectos prácticos y funcionales del aprendizaje, y promover una dinámica de orientación, centrada en la labor del equipo docente agrupados en torno a la tutoría y el asesoramiento del orientador (Pinto, 2006).

1.2. Sobre la inclusión educativa: calidad e igualdad de oportunidades

El modelo educativo de inclusión que se plantea actualmente posibilita la utilización de prácticas que alientan formas de trabajo que puedan mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, disminuir la exclusión y ampliar la capacidad de respuesta de las escuelas frente a la diversidad. El término “inclusión” implica que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas y de la comunidad. Es por este motivo, que viene a reemplazar el concepto de “integración”, dado que su fin es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo excluido, por lo que se trataría de algo parcial.

En contraposición a esto, el objetivo principal de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, construyendo un sistema que incorpore y enfrente las necesidades de cada alumno. En términos de lo que plantea Arnaiz (1996), hay una modificación en la idea de ayudar solo a estudiantes con discapacidades, brindando apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela en cada momento, ya que pueden desempeñarse de maneras distintas a lo largo de su desarrollo y tránsito por la escuela, de acuerdo a circunstancias vitales o ambientales.

A la hora de contemplar un modelo de inclusión educativa, se debe tener en cuenta todo lo relacionado con la cultura en la que se desarrollan las personas. Para Heward (1997) la herencia cultural que un niño recibe varía, ya que el grupo de pertenencia influye sobre sus valores y sus conductas, por ende este aspecto debe ser tenido en cuenta en el trabajo que se realice, aceptando, tolerando, y respetando independientemente de sus condiciones.

Ainscow (2001) defiende la idea que este enfoque de “educación para todos” es un camino para la diversidad, ya que reconoce que lo que caracteriza a los seres humanos es el hecho de que somos distintos unos a otros, pero que las diferencias no constituyen desigualdades. Por otro lado, el concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas, compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas pueden ser especiales.

De acuerdo a García (1995), en la escuela inclusiva existe una mayor apertura a la comunidad y es más participativa en sus problemas y en sus soluciones. Se contempla, también, una mayor participación activa de los padres y cooperación con otras instituciones. La escuela que pone en práctica los principios de la inclusión es una escuela que, al responder a diversas necesidades, debe replantear su currículo y debe planificar su actividad de manera diferente. Es necesario que incluya nuevos servicios de formación, de apoyo, de orientación, entre otros, tanto para alumnos como para el equipo docente, demás actores de la educación y familiares. Se debe dotar a los futuros docentes de una serie de conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar una labor profesional en la que se contemple la diversidad y, al mismo tiempo, la individualidad de sus destinatarios.

Este mismo autor sostiene que la atención a la diversidad no debe limitarse únicamente al estudio de las discapacidades, sino que debe abarcar una amplia gama de problemas escolares que integran el continuo de necesidades educativas específicas de apoyo educativo. Para lograr esto, los maestros necesitan una adecuada formación y capacitación constante para reconocer y atender correctamente las particularidades psicológicas y necesidades educativas de sus alumnos (García, 1995).

Por su parte, Blanco (2006), sostiene que la inclusión educativa se puede dar en cuatro niveles: un primer nivel es el de la inclusión física que se caracteriza por la participación y comunicación de la persona con NEE dentro de su entorno con el fin de

compartir espacios comunes; un segundo nivel es el de la inclusión funcional, que se da cuando el alumno con NEE tiene la misma posibilidad de participar en las actividades que sus compañeros. A través de la coutilización de recursos por parte de todos los alumnos, la utilización simultánea de los servicios educativos y la cooperación dada por una interacción activa durante la utilización de recursos; un tercer nivel es el la inclusión social que se logra cuando el niño con NEE crea vínculos e interacciones significativas con sus compañeros; finalmente, el último paso de la inclusión es la inclusión a la comunidad, que es cuando la persona consigue las mismas condiciones, los mismos derechos y similares obligaciones que los que tiene otro ciudadano.

Garantizar el derecho a la educación inclusiva implica que todos los niños cuenten con acceso a la educación de calidad y con igualdad de oportunidades. La inclusión hace referencia a la participación de todos los alumnos, pero especialmente de los vulnerables de ser excluidos, no sólo de aquellos con necesidades educativas especiales o discapacidades. Para esto, se deben identificar las barreras existentes, como actitudes y creencias que impiden el ejercicio efectivo de los derechos y que en muchas ocasiones conlleva a la marginación, exclusión o fracaso escolar. Luego de identificarlas pueden instrumentarse los medios adecuados (Echeita, 2008).

El desafío para garantizar la educación inclusiva consiste en generar las condiciones apropiadas para una escuela para todos, ya que el derecho a la educación de los niños es universal, y no son los sistemas educativos los que tienen derecho a alumnos con determinadas características. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños, modificando sus políticas y realizando una concientización en la sociedad (UNESCO, 1994). Esta propuesta de cambio incluye a los estudiantes, a los actores de la educación, a los miembros de la comunidad, la formación de los docentes y una modificación del programa de educación especial para crear un aula que responda de manera efectiva a las NEE (Ainscow y Miles, 2008).

Siguiendo a Juárez, Comboni y Garnique (2010), la educación inclusiva puede pensarse como un proceso que posibilita un abordaje y una respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias con el fin de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. De aquí surge la necesidad de cambios y

modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras, políticas, concepciones y estrategias, con la convicción de que el sistema educativo debe ocuparse de educar a todos los estudiantes.

La educación inclusiva propone que los docentes y alumnos se sientan cómodos ante la diversidad sin percibirlo como un problema, sino como una oportunidad de enriquecimiento, lo cual sin duda representa un desafío; del mismo modo, enfatiza el sentido de comunidad con el objetivo que los estudiantes tengan un sentimiento de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar. Bajo este concepto, incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad. No se trata solamente de una escuela de integración en la cual se incorpora a estudiantes con necesidades especiales de educación en los grupos de alumnos “normales” con o sin ayuda de un docente integrador o auxiliar pedagógico, sino de un cambio estructural de la organización escolar.

La escuela no debe obviar las diferencias y actuar como si todos los alumnos aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad. Por el contrario, debe desarrollar estrategias de enseñanzas que tengan en cuenta y respondan a las características y necesidades particulares que presentan los alumnos llevando a la práctica los principios de una educación para todos (Porrás, 2010).

En conclusión, para Booth y Ainscow (2011) la inclusión educativa comprende un conjunto de procesos orientados a eliminar las barreras limitadoras en los estudiantes. En ese sentido, es necesaria una comunidad escolar con valores y creencias compartidas y orientadas a que todos los alumnos, ya sea que cuenten con NEE o no, aprendan por igual.

1.3. Desafíos a la inclusión educativa

Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad. Sin embargo, todavía persisten importantes desigualdades educativas. Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales;

contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de igualdad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad, niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad (Guajardo, 2017).

La historia ha demostrado que no sólo es necesario un cambio en el uso de los términos; también, es claro que lo que funciona en una situación o país, no necesariamente debe convertirse en moda o ser asumido por otra nación, ni tampoco debe verse como verdad absoluta. Hoy en día, los cambios que se han generado a partir de la experiencia del ser humano, la cotidianidad y las formas de abordar las realidades estudiadas, obligan a replantear las formas de trabajo, las experiencias y todo aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente, en el cual, el entorno se constituye en elemento primordial (Soto, 2003).

El aumento logrado en el acceso a la educación secundaria, fundamental para asegurar mayores oportunidades de acceso al mundo laboral, también refleja desigualdad. La cobertura en este nivel educativo ha sufrido avances en los últimos años pero todavía es baja en la mayoría de los países de la región, y la culminación de los estudios en secundaria muestra más desigualdades entre grupos sociales que la educación primaria. Las reformas escolares de las últimas décadas han recorrido caminos conjuntos y caminos separados. Bajo la perspectiva del derecho fundamental de todas las personas a la educación se aboga por una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice. La realidad de los hechos, sin embargo, muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, ya que todavía existen barreras estructurales y culturales que los dificultan. Y porque la exclusión es una construcción

social, política y escolar, pueden y deben llevarse a cabo acciones de esa misma naturaleza para lograr la inclusión como un trayecto (UNESCO-SEP, 2005).

Es necesario, para hablar de inclusión, tener en consideración un análisis y una discusión de los diferentes procesos en que se ha enmarcado la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas especiales, así como los procesos de formación de los docentes y otros profesionales relacionados con la educación (Sánchez, 2012).

1.4. Estrategias docentes y acompañamiento psicopedagógico en la inclusión educativa

La Psicopedagogía se define como un campo grande, no delimitado en sus posibilidades, que abarca la educación académica en todos sus niveles y en sus diversas formas (la familiar, la vocacional, la ocupacional y la laboral). Se ocupa de la salud mental de los aprendices, ya que aprender implica siempre hacer frente a conflictos y construir conocimientos, a pesar de las perturbaciones, de acuerdo a lo que plantea Marina Müller (1995).

De acuerdo a Monereo (2000), el psicopedagogo es quien acompaña las trayectorias escolares de los jóvenes y acompaña a cada docente para pensar y re-pensar el espacio del aula. Este trabajo debe realizarse junto al equipo directivo, para establecer criterios conjuntos y brindar calidad educativa a sus alumnos y seguridad a los docentes. Desde lo específico de cada disciplina, el trabajo del psicopedagogo en conjunto con los docentes irá tomando forma y abordando la inclusión como algo propio, como algo que ya no necesitará ser discutido.

Se puede definir la función del psicopedagogo como la de acompañar a los distintos actores en la apropiación de este concepto, que es el de educación inclusiva. Este actor debe, entonces, operar con espacios de encuentro entre docentes y directivos, para rever entre todas las estrategias abordadas en el aula contemplando ritmos de aprendizaje, orientará y guiará a cada uno de ellos en lo que implica trabajar desde la inclusión. Otra de sus tareas debe ser colaborar en el armado de dispositivos, y configuraciones de apoyo y, si la institución lo necesita, también en el armado y puesta en escena de proyectos que ayuden a la continuidad pedagógica (Valdés y Teresa, 2003).

Las estrategias de los docentes se hacen necesarias, entendiendo que en su accionar profesional convergen distintos saberes propios del proceso de enseñanza aprendizaje. El psicopedagogo es quien actúa, ante dichos procesos, como nexo, como puente para construir un nuevo saber, tomando las posibilidades de cada uno, y partiendo de la siguiente premisa: la inclusión, como proceso y como hecho, haciendo la diferencia de la integración, entendiendo que es un camino complejo y amplio al que se quiere llegar (Susinos y Rodríguez, 2011).

Azuaga (2011) destaca que el área de actuación del psicopedagogo no se debe limitar a las dificultades del aprendizaje o a los niños con discapacidades, atendidas en espacios clínicos y/o institucionales, sino que debe actuar en la escuela como parte del equipo interdisciplinario de profesionales, ocupándose de todos los niños y haciendo énfasis en aquellos con dificultades o vulnerabilidades, así como brindando herramientas a toda la comunidad educativa.

Las estrategias del docente en el aula son fundamentales para ser gestores de aprendizaje constructivo, en alumnos, escuelas y comunidad con intervenciones individuales y grupales, estar preparado para integrar acciones y estrategias en los proyectos de la escuela y la comunidad; comprender el aprendizaje como fenómeno grupal, rescatar los aprendizajes de los alumnos, docentes de todos los niveles y modalidades del sistema y comunidad, que favorecen un ir haciendo con el otro y no por el otro o para el otro, y sobre todas las cosas, incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales (Alonso, 2012).

Siguiendo lo que plantea del Castillo (2015), las propuestas de intervenciones pedagógicas concretas en el aula con alumnos con NEE necesitan ser compartidas para propiciar espacios de reflexión y crecimiento. Resulta fundamental tener en cuenta que no todos los docentes están bien preparados o cuentan con los recursos suficientes para la inclusión, ya que supone en muchos casos, un replanteo de la práctica y la posición, y pone en juego su propia subjetividad, y cómo se posicionan frente a la diferencia.

Finalmente, la intervención a personas con NEE en contextos educativos se relaciona con la consideración de las necesidades educativas específicas que precisan. Estas guardan relación con una concepción del aprendizaje entendido como un proceso constructivo que se desarrolla en la interacción de la persona con el medio. Se refieren a los apoyos y recursos extraordinarios que algunos estudiantes precisan para asegurar su

proceso académico y obtener experiencias apropiadas y que permitan un aprendizaje significativo. Su consideración y aplicación permite a los psicopedagogos avanzar en diseños universales para el aprendizaje (respetuosos con los principios de equidad, flexibilidad, información y accesibilidad, entre otros) y en el desarrollo de unas instituciones inclusivas. La intervención debe ser abierta a todos los estudiantes y a todas las posibilidades. Supone, además, considerar y hablar de la responsabilidad del profesor (que debe ser receptivo) y del alumno (que debe ser proactivo, dando a conocer sus necesidades, solicitando servicios o reclamando todo lo que precise), de la manera como lo comunica el estudiante con NEE. Hay que considerar, también, los problemas operativos que el proceso de orientación exige y las implicancias de una institución que fragmenta mucho el currículum formativo o que dificulta la coordinación al intervenir muchos profesores en una misma materia, por ejemplo (Galán, Gairín, Fernández, Sanahuja, Muñoz y Oliver, 2013).

2. Antecedentes

Entre los estudios empíricos realizados sobre la temática a investigar se destacan los siguientes:

En primer lugar, en la Universidad de Granada, España, Alemany y Villuendas (2004) investigaron acerca de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, y su objetivo fue conocer cuáles son las actitudes del profesorado hacia la integración de alumnos con NEE en su aula. Para esto, utilizaron una metodología cualitativa, desde el enfoque interpretativo, y realizaron una entrevista semiestructurada a 39 profesores que pertenecen a centros públicos y un grupo de docentes que pertenece a un centro concertado de la ciudad de Melilla, con respecto a la especialidad, 8 profesores son de Educación Primaria; 7 profesores son la Educación Física; 3 profesores son de la especialidad de Educación Especial, en la especialidad de Educación Musical colaboraron 2 profesoras; 4 profesores de Pedagogía Terapéutica; 6 profesores de la especialidad de Educación Infantil; 3 profesores de Audición y Lenguaje; en la especialidad de Lengua Extranjera participaron un total de 5 profesores y 1 profesora de Moral Católica. El instrumento que se utilizó, la entrevista personal, fue puesto en marcha con el fin de recoger cómo el docente piensa, siente, actúa cuando hay alumnos con NEE en su clase, así como conocer la valoración hacia la integración. Los resultados que encontraron fueron que las especialidades que manifiestan las actitudes más positivas hacia la integración son Educación Especial, Audición y Lenguaje, los profesores de Pedagogía Terapéutica y los de Educación Musical. Las actitudes más negativas se centran en los profesores de Educación Infantil y los de Lengua Extranjera. Mostrando actitudes ambivalentes los profesores de Educación Primaria y Educación Física. Por estos motivos, los autores concluyeron que, en general, todos los profesores creen que la integración en esencia es una buena idea pero en su práctica diaria encuentran muchas dificultades.

En relación a la misma temática, en la Universidad de Oviedo, España, Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005) estudiaron las actitudes de todos los implicados en el proceso educativo hacia la integración y las necesidades educativas específicas. El objetivo que se propusieron fue conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas, así como conocer su opinión

respecto a las actitudes del resto de los agentes implicados. Para esto, analizaron los resultados obtenidos en una investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas. La muestra estuvo compuesta por 389 maestros de Educación Primaria y entre los resultados encontrados destacaron que existe una actitud general positiva hacia la integración, aunque ésta no funciona de forma óptima debido fundamentalmente a la falta de recursos y estrategias adecuadas. Frente a esto, las autoras concluyeron que las actitudes y las expectativas de los maestros son variables muy importantes en el rendimiento escolar de sus alumnos. Según los datos expuestos, dichas expectativas son muy diferentes para los distintos grupos de alumnos integrados, así como para los diferentes aspectos de la integración. Asimismo, confirmaron que la integración no está funcionando lo bien que debería hacerlo.

Por su parte, Chiner (2011) realizó en Alicante, España, un estudio sobre las actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión del alumnado con NEE. Para esto, se planteó como objetivo investigar las actitudes que tiene el profesorado alicantino acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria y la relación que éstas guardan con factores como la formación, los recursos disponibles, la etapa educativa, el género y la experiencia docente. La investigación que realizó fue de tipo cuantitativa. El instrumento utilizado fueron cuestionarios y la muestra quedó conformada por 2 profesores de educación infantil, 2 de educación primaria, y 2 de educación secundaria de 78 colegios diferentes, obteniendo como resultado una muestra inicial de 336 profesores teniendo en cuenta a todos los que respondieron el cuestionario. Los resultados pusieron de manifiesto que el análisis de las estrategias que utiliza el profesorado alicantino para llevarla a la práctica reveló que aunque sus actitudes son favorables, hacen un uso poco frecuente de estrategias favorecedoras de la inclusión. Del mismo modo, las actitudes determinan la acción y son indicadores aceptables de las buenas prácticas del profesorado. Por estos motivos, la autora concluye que es importante destacar el importante papel que las instituciones de formación del profesorado en servicio y preservicio tienen en la modelación y adquisición de las actitudes y competencias necesarias en el profesorado para promover la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, particularmente en la provincia de Alicante.

Ese mismo año, Tenorio (2011) llevó a cabo un estudio en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile, cuyo objetivo fue describir la formación recibida por estudiantes de distintas carreras de Pedagogía, en materia de integración escolar y estrategias didácticas para el abordaje de las NEE. La investigación siguió una metodología mixta cuali-cuantitativa, y se emplearon como procedimientos para recoger información un cuestionario, entrevistas semiestructuradas y selección documental. La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes, 10 de cada una de las siguientes carreras: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Arte, Educación Física, Biología, Matemática, Castellano, Historia y Geografía, Educación Básica y Párvulo. Los resultados demostraron que los contenidos curriculares de formación docente aún están en deuda con propuestas e iniciativas que incorporen conocimientos y estrategias pedagógicas que favorezcan la práctica para la enseñanza en la diversidad, ya que los temas acerca de las NEE y su abordaje pedagógico aún no forman parte de una política institucional que los considere esencial en la formación de los maestros. Por esto, la autora concluyó subrayando la necesidad de implementar planes y programas de estudio que desarrollen competencias profesionales en los futuros docentes para hacer del aula un espacio de real inclusión.

También, Sánchez (2011) llevó adelante un estudio en la Universidad de Almería, España, acerca de la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Su objetivo fue hacer una investigación sobre la integración educativa y social de los estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad, desde las perspectivas del personal docente e investigador, del personal de administración y servicios, de los estudiantes en general y de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. Desde un punto de vista metodológico, se trató de un diseño de tipo descriptivo y de modalidad selectiva que utiliza el método de encuesta y el cuestionario como instrumento. La población invitada para trabajar abarca la totalidad de la población objeto de estudio, por lo que llegó a cubrir el 100% de los sujetos que la integran. La muestra, finalmente, quedó conformada por 167 personal docente e investigador, 127 personal de administración y servicios, y 33 estudiantes con discapacidad. Los resultados evidenciaron que existe un alto grado de acuerdo y poca variabilidad o dispersión en lo que se refiere a la aceptación de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, aunque llama la atención el hecho de que en

torno a la mitad de los encuestados manifestaron no ser capaces de dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad, lo que contrasta con la idea de que favorece la integración, las ideas y las actitudes del profesorado que ha recibido información acerca de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería. El autor llegó a la conclusión que la integración del colectivo de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior es una tarea que se muestra aún inconclusa en la Universidad de Almería, mientras que los planteamientos hacia la sociedad inclusiva se reafirman como una demanda generalizada en la que se tiene en cuenta la diversidad como un valor en educación, como algo enriquecedor y natural para el conjunto de la ciudadanía.

Luego, Damm (2014), en la Universidad Católica de Chile, se propuso describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Para tal efecto se indagó en prácticas pedagógicas de 4 profesores y profesoras de un establecimiento educativo municipal de la ciudad de Temuco que atiende a niños/as correspondientes al Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2. Metodológicamente, la investigación fue de corte cualitativo cuyo diseño es el estudio de casos. Los instrumentos utilizados para esta investigación fueron entrevistas no estructuradas y cuestionarios. Los resultados pusieron de manifiesto que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Por este motivo, la autora concluyó que las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta de que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños.

El año siguiente, en San José, Costa Rica, Dabdub y Pinera (2015) realizaron una investigación sobre la atención sobre las NEE y la labor docente en la escuela primaria. Su objetivo fue conocer la cantidad y el tipo de NEE que atienden los educadores y las áreas en las que estos expresan requerir facultarse. Utilizaron un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. El instrumento que usaron fue la entrevista que consta de once preguntas donde participaron 15 maestros de primero a sexto grado de una escuela privada en Moravia, Costa Rica. Los resultados obtenidos evidenciaron que las principales necesidades educativas que ellos intentan solventar son los trastornos de

atención y los problemas emocionales. Por otra parte, las principales limitaciones que presentaron los docentes fue la falta de acompañamientos por parte de los padres. Y la cantidad total de adecuaciones curriculares por nivel atendidas por los docentes y la clasificación de estas en adecuaciones de acceso, no significativas y significativas. La conclusión a la que arribaron los autores fue que los docentes presentan importantes dudas sobre cómo solventarse con la interpretación de diagnósticos clínicos, la aplicación asertiva de adecuaciones curriculares y estrategias más pertinentes de acuerdo a las NEE, haciéndose necesarias capacitaciones.

Finalmente, Martínez, Páramo y de Matos (2015) estudiaron en Portugal acerca de los desafíos actuales para la inclusión. Su objetivo fue valorar las percepciones acerca de la educación inclusiva que realiza una maestra de un Jardín de Infancia ubicado en Vila Real, Portugal. Para esto llevaron a cabo, en el curso escolar 2013/2014, una investigación de corte cualitativo e interpretativo basada en un estudio de caso de realidad única con un marcado carácter descriptivo y exploratorio para confirmar la emergencia pedagógica que apuesta por la educación inclusiva. La toma de datos se ejecutó por una combinación de instrumentos (entrevista, escala de observación, documentos, materiales audiovisuales y notas de campo) y fuentes de información (docente e investigadoras) con la finalidad de realizar una triangulación de datos y poder, de esta manera, confirmar la emergencia de un ideario y prácticas docentes inclusivas en esta aula. La muestra quedó conformada por una maestra cuya docencia es impartida en un Jardín de Infancia de carácter público en la ciudad de Vila Real. Los resultados demostraron que son necesarias más muestras y difusión de las prácticas y concepciones inclusivas, así como también conocer e indagar sobre ellas teniendo en cuenta el marco curricular y legislativo en el que se soportan. Las autoras concluyeron que se sugiere la necesidad de llevar a cabo cambios en las prácticas y valores docentes; y que se entiende como algo natural que los espacios, actividades, tiempos y relaciones respondan a un conjunto de elementos que, según unas u otras combinaciones, se configuren para hacer efectiva la realidad inclusiva en el aula a la que se refiere la propuesta, únicamente a lo particularizante del estudio, sin pretender hacer generalizaciones.

3. Planteo del Problema

En las últimas décadas, en Argentina, hubo un aumento en lo que respecta al acceso y participación de jóvenes y adolescentes en la educación secundaria. Tal hecho implica la posibilidad de pensar en mayores oportunidades de inserción social y laboral a futuro de esta población. Sin embargo, la realidad educativa en varias provincias pone de manifiesto que aún existen barreras y obstáculos y que aún es necesario seguir pensando acciones y estrategias que contrarresten la exclusión educativa.

En el año 2017, UNICEF dio a conocer que en Argentina alrededor de 570.000 niños contaban con necesidades educativas especiales, alcanzando a 125.000 de ellos los que asistían a centros de educación especial, mientras que el 60% de ellos lo hacían a escuelas comunes. Parte de la realidad educativa en nuestro país aún implica que estos niños no puedan acceder a cualquier escuela, a pesar de la resolución del Consejo Federal de Educación que considera este acto como discriminatorio. El acceso a la educación como derecho universal de todos los niños y adolescentes se encuentra condicionado por múltiples factores que es necesario analizar, ya que son los que obstaculizan la inclusión educativa.

En términos de lo que plantea Arnaiz (1996), el anterior modelo vigente en el campo educativo, conocido como “modelo de integración escolar” planteaba integrar a la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que era excluido. Desde este enfoque, se planteaba ayudar sólo a estudiantes con discapacidades. En contraposición a esto, el objetivo principal del “modelo de inclusión educativa” plantea no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, construyendo un sistema que incorpore y enfrente las necesidades de cada alumno. Así, resulta necesario brindar apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela en cada momento, ya que pueden desempeñarse de maneras distintas a lo largo de su paso por la escuela, dependiendo del contexto sociocultural en el que se encuentre.

A partir de lo que plantea este último modelo, para garantizar la inclusión de adolescentes con necesidades educativas especiales resulta de primordial importancia analizar determinados factores relacionados al contexto en el cual se da su escolarización. Esto implica una reflexión de los conocimientos y estrategias docentes que se ponen en juego, del acompañamiento escolar y familiar, de las circunstancias

sociales, culturales y económicas en las que suceden los procesos de aprendizaje, así como también de la particularidad de las necesidades educativas de cada alumno.

A partir de lo mencionado previamente, surge la siguiente interrogante principal: ¿Cuáles son las concepciones y estrategias docentes de inclusión educativa de adolescentes con NEE en dos escuelas secundarias privadas de Bella Vista, Corrientes? Del mismo modo, se pueden desprender las siguientes preguntas secundarias: ¿Cómo influyen las necesidades educativas particulares de cada joven en su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son los obstáculos que dificultan la inclusión educativa en la educación media? y ¿Cuáles son los aportes del acompañamiento psicopedagógico para lograr brindar calidad educativa de estos jóvenes?

4. Objetivos

4.1. *Objetivo general*

Indagar en las estrategias docentes de inclusión educativa de adolescentes con NEE en dos escuelas secundarias privadas de Bella Vista, Corrientes.

4.2. *Objetivos específicos*

- Definir el concepto de Necesidades Educativas Especiales y su relación con los procesos de aprendizaje en adolescentes
- Establecer las nociones principales del modelo de educación inclusiva.
- Destacar la importancia de las estrategias docentes y el acompañamiento familiar para lograr una educación inclusiva.
- Resaltar los beneficios del acompañamiento psicopedagógico de jóvenes con NEE en el marco del modelo inclusivo.

5. Método

5.1. Diseño

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa. El objetivo central de esta investigación se basa en la tradición de investigación cualitativa, ya que se trata de una situación particular, donde las preguntas de investigación son el eje conceptual del estudio y la recolección de la información se llevó adelante a partir de un plan que se organizó como respuesta a esas preguntas con diferentes fuentes de información. A diferencia de lo que sucede en las investigaciones cuantitativas, no existe la posibilidad de replicar estudios cualitativos y por ende, no existen dos investigaciones cualitativas iguales. Por este motivo, diversos investigadores señalan que cada estudio cualitativo es, en sí mismo, un diseño de investigación. Esto responde a que sus procedimientos no son sistemáticos y estandarizados, sino que son investigaciones realizadas a la medida de las circunstancias.

El enfoque de esta investigación es no experimental. “La investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones” (Kerlinger (1983, 269). A partir de esta definición, es posible observar que la investigación no experimental es también conocida como investigación *Ex Post Facto*, término que proviene del latín y significa después de ocurridos los hechos. En este tipo de investigaciones, los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador solo tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes, dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

El diseño está basado en la Teoría Fundamentada (Glaser, 1992). La estructura de la Teoría Fundamentada se inicia con la obtención de notas las cuales se denominan “*memos*”. Estos pueden ser productos de observaciones del investigador, de interpretaciones de la realidad observada, de entrevistas realizadas a los informantes, etc. Luego comienza el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de los datos. Se continúa mediante la comparación constante entre las categorías, hasta alcanzar su saturación. En este punto

ya no hay información nueva que codificar y se determina cual es la categoría central de la investigación. Se procede, entonces, a generar las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre las categorías. Para generar una teoría científica, la Teoría Fundamentada se propone construir conceptos que se deriven directamente de la información obtenida de las personas que viven las experiencias que se investigan, así, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo y que por cualquier razón se quiere representar.

5.2. Participantes

Los participantes fueron 8 docentes de dos colegios secundarios privados de la ciudad de Bella Vista, provincia de Corrientes. Los docentes eran 5 de género femenino y 3 de género masculino. Las edades de los entrevistados oscilaban entre los 36 y los 55 años de edad. Se destaca que los docentes eran todas de nivel secundario, y se desempeñaban como profesionales en las siguientes materias: Lengua y Literatura, Matemática, Artística, Química e Historia.

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico, ya que no estuvo librada a la probabilidad sino que se hizo una selección (por conveniencia) de los participantes para esta investigación.

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado de participación.

5.3. Técnicas de recolección de datos

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas e individuales a los participantes del estudio. El objetivo fue obtener respuestas que permitan conocer la opinión de estos docentes con respecto a la inclusión educativa de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. Las preguntas fueron abiertas y flexibles a modificaciones para poder establecer un diálogo con los entrevistados.

Previamente a la realización de las entrevistas, la investigadora realizó una planificación de las preguntas que se llevarían a cabo.

Las preguntas se organizaron en relación con 3 ejes:

Eje 1: Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en adolescentes

Eje 2: La escuela secundaria inclusiva. Sus desafíos

Eje 3: Estrategias docentes y acompañamiento psicopedagógico para la inclusión educativa

5.4. Procedimiento

En una primera instancia, se estableció contacto con las autoridades de las dos instituciones educativas con las que se trabajó, para obtener el permiso y poder llevar adelante el estudio. Habiendo conseguido éste, se procedió a elaborar las preguntas para los entrevistados, así como también se consultó acerca de la voluntad para participar en el estudio, brindando información sobre las características del mismo. Una vez conformada la muestra, se procedió a brindarles un formulario de consentimiento informado que firmaron en conformidad.

Luego de haber cumplido con estos requisitos, se procedió a realizar cada una de las entrevistas individuales. Las mismas fueron pautadas dentro de las instituciones a las que se hace referencia. Estas entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente una hora cada una.

Finalmente, se transcribieron y analizaron los resultados obtenidos, con la finalidad de establecer un análisis teniendo como marco de referencia la teoría previamente mencionada.

6. Resultados

Se presentan los resultados organizados por ejes de análisis.

Eje 1: Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en adolescentes

El primer eje contó con tres preguntas, todas apuntando a conocer los conocimientos docentes acerca del concepto de NEE, más específicamente en adolescentes, y su relación con la premisa de la educación inclusiva, que es la creación de una escuela que sea realmente para todos. Ante estas preguntas se encontró que los docentes brindaron diferentes respuestas y se valieron de diversos ejemplos, pero en términos generales contaron con un buen conocimiento acerca del término por ser un concepto con el que trabajan diariamente.

Algunas de las respuestas más significativas fueron:

- *“Se dice que un chico tiene necesidades educativas especiales cuando presenta alguna discapacidad o cuando tiene un ritmo de aprendizaje diferente al que se esperaría para su edad y su nivel de escolaridad.”*
- *“Las necesidades educativas, en realidad, son las condiciones que cada persona necesita para aprender y asimilar contenidos, con estas características contamos todas las personas.”*
- *“Las NEE dependen de muchos factores que no tienen solo que ver con el ritmo o el modo en el que un chico aprende, o si cuenta con algún problema de aprendizaje. Muchas veces tiene que ver con factores externos o incluso con condiciones que se dan dentro de la escuela.”*
- *“Se asocia mucho a las NEE con las capacidades especiales o con las problemáticas específicas del aprendizaje, como por ejemplo, la dislexia.”*
- *“En términos de lo que implica para los docentes, y para la escuela en general, un chico con NEE requiere de estrategias individualizadas de aprendizaje, y en algunos casos, de tiempos específicos para aprender que no coinciden con los del grupo. También depende de los contenidos, por lo que hay una cuestión curricular que debe contemplar las diferentes NEE.”*

De acuerdo a lo planteado en la segunda pregunta, los docentes manifestaron la necesidad de alcanzar la universalidad en la educación. Frente a esto, reconocieron como problemática que, por lo menos en el caso de Bella Vista, Corrientes, las aulas no siempre son para todos, y ésto se acentúa en la educación secundaria. Algunas de las respuestas estuvieron relacionadas específicamente con lo que se consultaba acerca de las NEE, mientras que otras contemplaron factores externos que contribuyen a la exclusión de los adolescentes de la escuela secundaria.

Estas respuestas se vieron reflejadas en los siguientes testimonios de los docentes:

- *“Tener en cuenta las NEE a la hora de pensar una clase ayuda a pensar una escuela para todos.”*
- *“Me parece que lo más importante es no hacer diferenciaciones entre los alumnos, que contribuyan a que algunos tengan una etiqueta según un diagnóstico y que eso los determine en su aprendizaje.”*
- *“La diversidad es algo que no debe quedar solamente en un discurso que decimos, escuchamos y queda bien, sino que tiene que ser replicado en las clases. Para eso, lo más importante es evitar la idea que hay “alumnos normales” que aprenden a un ritmo normal, y otros “anormales” o que se encuentran por debajo de eso.”*
- *“Me gusta la idea de que una escuela para todos es una escuela pensada para que conviva la diversidad. También tenemos que pensar que estamos formando jóvenes que quizás este sea el último tramo de educación obligatoria a la que asistan, y hay ciertos valores y enseñanzas que no se nos pueden pasar.”*
- *“La consigna “una escuela para todos” implica muchas cosas. Por supuesto que tiene su relación con cómo se tratan las NEE dentro del aula y dentro de la institución, si se permite que chicos con diferentes discapacidades accedan a aulas comunes y se piensan estrategias para que sus aprendizajes convivan con los de otros chicos con historias diferentes. Pero también implica otro tipo de cuestiones sin las que es imposible pensar una escuela para todos.”*
- *“En nuestro caso, acá somos docentes de una escuela privada por lo que el factor económico no lo notamos tanto, ya que más que nada vienen chicos de familias de clase media, pero sí se nota mucho cuando su*

contexto familiar no es favorable para que accedan a la escuela como deberían, por ejemplo, cuando no tienen el acompañamiento necesario.”

- *“Creo que lo más importante es asegurar espacios seguros para los chicos que se determina que tienen otro tipo de necesidades educativas. Ahí está la clave de pensar una escuela para todos.”*
- *“El momento en el cual los docentes o la propia escuela termina expulsando a estos alumnos y obliga a chicos con patologías que pueden estar dentro de un aula común a irse a un colegio especial, es una pérdida. Digo esto porque se conocen muchos casos de chicos con alguna dificultad específica que tranquilamente podría estar dentro de un aula como las nuestras con el acompañamiento adecuado, y que eso sería enriquecedor para todos, y sin embargo en la realidad no pasa y se les niega la posibilidad de estar en ese espacio.”*

En lo que respecta a la tercera pregunta, el grupo de docentes entrevistado contestó que la mayoría de las NEE que pueden reconocer en sus alumnos tienen que ver con problemáticas específicas del aprendizaje, como por ejemplo, la dislexia o con problemas de conducta que asocian a una diversidad de problemáticas particulares y que se demuestran como rebeldía o falta de atención y agresión.

De este modo, algunas de las respuestas de los docentes incluyeron los siguientes puntos:

- *“Creo que lo que caracteriza las necesidades educativas de los adolescentes está muy atravesado por las cuestiones emocionales que los mueven”*
- *“En muchos casos, no tienen un diagnóstico claro, simplemente se manifiestan con dificultades sociales o de conducta, que repercuten en sus aprendizajes”*
- *“En lo que respecta a patologías que determinen necesidades educativas especiales, son muy diferentes con las que trabajamos nosotros a las que aparecen en niños más chicos.”*
- *“Sobre todo si nos focalizamos en alumnos de los últimos años de la secundaria, ya vienen con todo un trabajo previo realizado y algunos con mayor acompañamiento y logros que otros”*

- *“Creo que la materia que se dicta influye en el trabajo con estos jóvenes. Yo hablo con otros docentes donde tienen a los mismos alumnos pero que, teniendo en cuenta los contenidos a trabajar, pueden tener resultados diversos”*
- *“Los alumnos disléxicos con los que trabajamos llegan a los últimos años de secundaria con cierta experiencia de lo que es estar en un aula y aprender a otro ritmo diferente al de sus compañeros. Esto implica que, de todas maneras, tenemos que pensar maneras de cumplir con sus necesidades específicas y estar ahí para lo que su dislexia demande.”*
- *“En general, ya los conocemos y ellos, nos conocen a nosotros. La cuestión es que los progresos no son iguales en todos ellos. Hay casos puntuales donde uno siente que el alumno está igual...Y es difícil saber qué hacer en esos casos”*

Eje 2: La escuela secundaria inclusiva. Sus desafíos

El segundo eje también contó con dos preguntas realizadas a los entrevistados que apuntaron a conocer sus saberes acerca de la educación inclusiva como modelo en vigencia, a sus particularidades en la educación secundaria y a los modos en los que se pone en práctica en las instituciones educativas mencionadas. En este sentido, se encontró que los docentes contemplan muchos factores a la hora de pensar una educación inclusiva. Algunos de ellos eligieron hacer hincapié en lo que se venía consultando y relacionarla con el concepto de NEE, y con la importancia de considerar las particularidades de cada alumno a la hora de aprender, mientras que otros consideraron factores externos a la escuela pero que se encuentran íntimamente relacionados.

Esto se vio reflejado, por ejemplo, en las siguientes respuestas:

- *“Creo que tiene que ver con lo que veníamos hablando previamente, con el hecho que cualquier chico pueda acceder a la educación que quiera, pública o privada, y que ésta pueda tener en cuenta sus intereses, lo que lo motiva para aprender, los tiempos en los que aprende, las dificultades que tiene y sepa cómo llevarlas de una manera que logre aprender con éxito y sin frustrarse”.*

- *“Es necesario que nos demos cuenta que no todas las personas aprenden de la misma manera, por más que esperemos lo mismo de ellas para aprobarlas y que eso sea una condición necesaria para que no fracasen.”*
- *“Hay muchos factores que intervienen. Para mí, la familia es fundamental. Si hay trabajo con la familia, el alumno se desempeña mejor”*
- *“Tenemos que darles las mismas oportunidades a los que tienen NEE como a los que no, pero que igual aprenden de una forma subjetiva. No hay que obviar las diferencias sino aceptarlas y trabajar a partir de ellas.”*
- *“Sí, trabajamos mucho con el concepto de inclusión, más que nada en relación con la diversidad y con lo que eso le aporta al espacio de la clase.”*
- *“Es importante que los alumnos entiendan, sobre todo porque son adolescentes de 15 años y es una edad donde están forjando sus personalidades, sus intereses y lo que quieren manifestar, que la diversidad es lo que hace interesante a la convivencia en el aula.”*
- *“Trabajamos desde el concepto de la tolerancia al otro, y a partir de ahí buscamos ideas para que todos se sientan incluidos.”*
- *“Hay que destacar que todos tenemos diferentes historias, identidades y que tenemos distintas posibilidades o tenemos intereses o gustos que pueden no coincidir, pero que es necesario respetar eso y defender que las aulas sean espacios donde fluya la comunicación y se tolere la diversidad.”*

Por otro lado, la segunda pregunta continuó con el concepto de educación inclusiva, pero esta vez con la especificidad de la educación secundaria. De este modo, la mayoría de las respuestas demostraron contemplar algunas características generales de la adolescencia y de los modos en los que se organiza curricularmente la educación secundaria. Los resultados pusieron en evidencia que hay claras diferencias y desafíos entre los modos en los que se puede establecer una educación inclusiva en el nivel inicial o primario, y lo que sucede en la educación secundaria.

Se pudo reconocer esto en algunas de las respuestas que se transcriben a continuación:

- *“Creo que la educación inclusiva tiene que ver con contemplar las necesidades educativas de todos los alumnos y no sólo del chico sobre el que se pone el acento dentro de la clase sólo porque tiene un diagnóstico.”*
- *“Es un gran desafío. Día a día. Se entiende que hay todo un trabajo previo con el alumno en los niveles anteriores. Pero cada día y además, con cada materia, surgen diferentes cuestiones a resolver.”*
- *“Tener en cuenta las necesidades comunes de todos los alumnos, prestar atención a cada una de sus características a la hora de pensar estrategias de enseñanza. Esto varía mucho de materia a materia. Por ejemplo, yo enseño Artística y es muy distinto un chico con dislexia en mi clase que en la de Lengua, eso es importante y a nosotros como docentes nos marca el camino para dónde ir.”*
- *“Cada uno tiene que pensar metodológicamente lo que mejor se adapta a los contenidos que tiene que enseñar, además de pensar en las necesidades de los alumnos con NEE y de la clase entera. Esta es una particularidad de la escuela secundaria, porque en otros niveles no te encontrás con esta diversidad.”*
- *“La inclusión de los alumnos en la secundaria creo que tienen muchas particularidades y es un momento particular, independientemente que tenga necesidades educativas especiales o no. Eso es algo que por lo menos yo como docente lo tengo presente todo el tiempo.”*
- *“En los casos en los que algún alumno presenta una necesidad específica es importante no prestarle atención sólo a ese chico e intentar integrarlo como si el resto del grupo fuera “normal” y él no.”*
- *“En general, cuando los chicos con necesidades especiales llegan al secundario, ya se encuentran más socializados y todo el mundo los conoce. Y ellos mismos, tienen un recorrido sobre la educación y el aprendizaje.”*
- *“Si las cosas se hicieron bien durante el ciclo inicial y la escuela primaria, y si los docentes saben de la historia escolar del alumno, entonces, lo más probable es que se obtengan buenos resultados.”*
- *“Hoy en día la mirada está puesta en el grupo y en lo colectivo. Se piensa lo colectivo y lo individual como algo que se va*

retroalimentando, y como dos aspectos inseparables que hacen a una persona.”

- *“En secundaria las cosas son: por un lado, más simples (porque los chicos son mas grandes), pero, por otro lado, más complejas (porque los chicos transitan el período de la adolescencia y eso cuesta). Por eso hay desafíos de inclusión específicos al nivel educativo. En secundaria es importante fomentar la conciencia sobre lo valiosa que es la diversidad, algo que en la adolescencia es fundamental porque los adolescentes suelen ser poco tolerantes.”*

Eje 3: Estrategias docentes y acompañamiento psicopedagógico para la inclusión educativa

Finalmente, el tercer eje contó con tres preguntas que apuntaron a conocer la opinión de los docentes acerca de sus propios recursos y estrategias para la inclusión; y también sobre el trabajo realizado junto con el gabinete psicopedagógico de la institución. Con respecto a la primera pregunta de este eje, la mayoría de los docentes comentó, desde su experiencia personal, que siempre está a la búsqueda de nuevos recursos y estrategias para hacer del aula un espacio inclusivo para todos sus alumnos aunque ciertamente tienen sus limitaciones y obstáculos (algunos propios y otros, de los alumnos).

Algunas respuestas fueron:

- *“Creo que en el caso de nuestra escuela sí es un espacio inclusivo. Por lo menos, nosotros como docentes hacemos todo lo posible para que sea así. No todo es color de rosa pero tratamos de lidiar con los problemas que tenemos...Personalmente, uso recursos audiovisuales específicos para los alumnos con dificultades”*
- *“En los últimos años, creo que el mayor avance tiene que ver con que muchos alumnos que hubieran enviado a escuelas especiales como si hubiera que recluirlos por tener alguna problemática del aprendizaje....nosotros hacemos frente a las situaciones. A veces no*

tenemos todo el tiempo ni los recursos...pero hacemos todo lo que tenemos a mano”

- *“La escuela está comprometida con la inclusión y nosotros también. Contamos con el espacio y los recursos necesarios. No digo que lo logremos en todos los casos. Hay mucho por hacer y por aprender. Pero todo ayuda al resto de la clase a aprender sobre “diferencias”, así como también saber cómo relacionarse con personas con “otras habilidades”.”*
- *“Dentro del aula puedo nombrar el proceso de inclusión que se dio con una alumna que sufrió un accidente y cuyas capacidades motrices quedaron reducidas por bastante tiempo. Las ideas para incluirla, por más que fuera algo temporal, surgieron de los chicos y nosotros como docentes acompañamos, pero se dio una situación de inclusión que fue genuina y muy interesante.”*
- *“Que los alumnos sean respetuosos del otro que tiene otros tiempos es algo que se construye día a día y con el ejemplo....Y los recursos son muchos! Cada situación es diferente y muchas veces compartimos con otros docentes algunas estrategias para trabajar con los alumnos que tienen mayores dificultades”*
- *“Hay cursos donde se puede trabajar mucho mejor la idea de aula inclusiva...y hay otros cursos, donde aún parece imposible....Yo no trato de usar estrategias o recursos muy diferentes a los que utilizo con el resto de los alumnos....simplemente, les doy otros tiempos para resolver lo mismo y les tengo una paciencia mayor en caso de no comprender su letra o cuando no completan un ejercicio obligatorio...”*

En relación a la segunda pregunta, los docentes que declararon conocer el trabajo de los psicopedagogos lo hicieron destacando los siguientes aspectos de su accionar profesional:

- *“Conozco el trabajo que hace el Equipo Orientador de este colegio, y me parece interesante para relacionarlo con la idea de hacer del aula un lugar más inclusivo.”*
- *“Ellos nos ayudan con los recursos y a adaptar las estrategias docentes. A veces tenemos que volver una y otra vez, porque las cosas no*

funcionan a la primera vez...” “Me siento muy acompañada. Son fundamentales para mi trabajo y la planificación de las clases.”

- *“Muchas veces son el nexo entre los directivos, nosotros los docentes, la familia y los chicos, y son los que abren un espacio para que los alumnos hablen y planteen lo que les sucede tanto dentro como fuera de la escuela.”*
- *“A nosotros, en particular, nos ayudan trabajando en conjunto y pensando estrategias para enfrentar situaciones complejas, como puede ser la inclusión de alumnos con NEE por alguna discapacidad.”*
- *“Me acuerdo del caso de un alumno con una dificultad puntual y en el que el trabajo con las psicopedagogas fue fundamental. Fue necesario contar con cierta información sobre el recorrido del chico pero además hubo que hacer un trabajo grupal de inclusión de ese alumno en el grupo, y eso se hizo en conjunto.”*
- *“Creo que las psicopedagogas con las que trabajamos nosotros por lo menos tienen la idea muy presente de generar espacios inclusivos para todos los chicos.” “Siempre rescato que brindan mucho espacio personal para cada uno y eso siempre es positivo, porque les dan un espacio con el que no cuentan necesariamente en otro lugar para hablar de su relación con sus compañeros, con la escuela, con los docentes, y con los aprendizajes.”*
- *“Es importante que no se limiten a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que tengan en contemplación que es necesario incluir a todos los chicos, porque cada uno tiene necesidades diferentes.”*

También, la segunda pregunta de este eje demostró que todos los docentes contaban con ejemplos acerca de la importancia del acompañamiento psicopedagógico para la labor docente.

Estos resultados se pueden ver reflejados en los siguientes testimonios:

- *“El trabajo de los psicopedagogos tiene la función de orientar a los actores educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.”*

- *“En la escuela somos una familia y trabajamos en equipo. Las consultas son permanentes”*
- *“Creo que es importante el trabajo que hacen y a nosotras nos hace sentir acompañadas, sobre todo porque es más fácil contar con la información que ellas tienen para planificar las clases.”*
- *“A veces trabajamos sobre el caso de algún alumno particular y otras veces las necesidades que tenemos son más bien del grupo entero ante alguna situación en particular. También es útil cuando encontramos espacios para conversar y reflexionar entre los docentes y las psicopedagogas en conjunto, porque vemos un panorama pedagógico más general.”*
- *“Es importante el acompañamiento de un psicopedagogo, también en relación a la inclusión de alumnos con NEE, pero en general tengo buenas experiencias para compartir.”*
- *“Cuando tenemos que hablar con las familias más ausentes, el equipo es fundamental.”*

Finalmente, la tercera y última pregunta de este eje buscó conocer la opinión de los entrevistados acerca de los resultados del trabajo en equipo y sobre los aspectos a seguir trabajando y mejorando en pos de una educación inclusiva. Ante esto, las respuestas fueron todas en el sentido de destacar la buena predisposición con la que trabajan en general, aunque se advirtió que hay situaciones que exceden a la voluntad y que aún no encuentran respuesta para resolverlas. También ofrecieron opciones e ideas para seguir reflexionando sobre cómo construir una escuela inclusiva.

Esto se pudo ver reflejado en la respuesta de los docentes:

- *“Todos ponemos nuestro granito de arena...pero a veces no alcanza y los problemas son grandes y nos resultan imposibles de abordar....deberían darse cambios más globales y sociales para que todo sea mejor”*
- *“Se podría mejorar mucho. Hay mucho por hacer todavía. De hecho, cada día es una nueva exigencia.”*
- *“Hay cuestiones urgentes todo el tiempo. Con la inclusión, es un trabajo diario. Y con adolescentes siempre surgen nuevas cuestiones....”*

- *“Creo que sería muy rico si los diferentes profesores podemos trabajar con el mismo alumno y compartir algunos recursos que nos funcionan....eso se complica a veces por los contenidos a trabajar...pero otras veces, sí se puede. Todo es tiempo.”*
- *“Me parece que sería rico trabajar con las familias de forma más cercana”*
- *“También se podrían hacer algunos talleres para seguir pensando la diversidad y el respeto por las capacidades diferentes. Muchos no saben aún de qué se trata y por eso, no saben cómo actuar.”*

7. Discusión

Realizando una comparación entre la bibliografía previamente citada y los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas, se pueden plantear las siguientes reflexiones contemplando los objetivos planteados para dicho trabajo:

En lo que respecta al objetivo principal de este trabajo, que fue indagar en las concepciones y estrategias docentes en torno a la inclusión educativa de adolescentes con NEE en el nivel secundario, se puede establecer que ha sido un propósito alcanzado. Lo expuesto por los docentes significó un aporte que va en el sentido de conocer más en profundidad el modo en el que los docentes conciben los conceptos de Necesidades Educativas Especiales y de inclusión educativa, y la forma en la que se relacionan, así como también se pudieron conocer desde la realidad práctica la manera en la que se garantizan diferentes principios inclusivos dentro de las aulas. Los resultados obtenidos, así como también los autores citados, han hecho énfasis en comprender la necesidad de establecer la inclusión educativa de alumnos con NEE contemplando no sólo sus características individuales, sino también haciendo caso a los factores sociales, culturales, económicos y ambientales en los que suceden los hechos de aprendizaje para éstos sujetos.

De acuerdo con esto, lo que plantea Parrilla (2009) sostiene que las NEE tienen un carácter interactivo, por lo que no pueden ser iguales para dos sujetos, puesto que los contextos son cambiantes. De este modo, cobra más importancia la acción docente y psicopedagógica en términos de diseñar estrategias que se adapten a las necesidades individuales y colectivas, que el problema que presente el alumno con NEE. Esta concepción es compartida, de alguna manera, por los docentes en tanto que, ante determinados casos puntuales de alumnos con NEE, destacan el acompañamiento psicopedagógico para que su labor docente se encuentre a la altura de las circunstancias, sin esperar una integración de estos alumnos a un grupo “normal”.

De acuerdo con el primer objetivo específico, definir el concepto de Necesidades Educativas Especiales y su relación con los procesos de aprendizaje en adolescentes, lo relevado en las entrevistas puso de manifiesto algunas concepciones que tienen los docentes sobre esta vinculación. Según algunos de los docentes éstas se pueden definir como diferentes ritmos o tiempos de aprendizaje a los que se esperaría que un sujeto

alcance para una determinada edad y nivel de escolaridad. Se advierte una naturalización de esta cuestión. Esto es, no hay ningún problema en que los alumnos posean diferentes tiempos, ritmos y espacios para el aprendizaje. Se rescata la definición como la que plantea Muntaner (2000), que define a las NEE como siendo aquellas que son compartidas por un grupo de alumnos (en términos generales, salvando las particularidades que hacen a los diferentes contextos en los que los sujetos aprenden) y que implican aprendizajes esenciales para su desarrollo tanto personal como social. Esto implica el reconocimiento de una de sus características principales, que tiene que ver con el hecho que son interactivas y que se ven condicionadas por diferentes factores relacionados con características del alumno pero también del contexto educativo.

El segundo objetivo específico planteado fue establecer las nociones principales acerca del modelo de educación inclusiva, y frente a esto todos los docentes reconocieron la diferencia en un modelo educativo que resulta anticuado y otro que está en vigencia por considerarse que defiende el derecho de todos los sujetos a una educación de calidad. Al respecto, una de las docentes comentó que la educación inclusiva tiene que ver con contemplar las necesidades educativas de todos los alumnos y no sólo de quienes tienen NEE.

Tener en cuenta las necesidades educativas específicas de todos los alumnos y prestar atención a cada una de sus características a la hora de pensar estrategias de enseñanza es el camino hacia una verdadera escuela inclusiva. Del mismo modo, otro docente comentó que actualmente las estrategias para enseñar contemplan las cuestiones colectivas e individuales como inseparables en la experiencia de aprendizaje de los alumnos. Esto fomenta la conciencia sobre lo valiosa que es la diversidad y lo importante que es la tolerancia. En este mismo sentido, García (1995) sostiene que la diversidad debe contemplar una amplia gama de problemas escolares que conforman las continuas necesidades educativas específicas de cada sujeto y que componen la trayectoria educativa de cada uno. Habiendo establecido esta diferencia de modelos en pugna, resulta necesario defender la importancia de la educación inclusiva si se pretende respetar el derecho de todos los sujetos a acceder a una educación de calidad que contemple sus necesidades educativas específicas y que eduque para la diversidad y la tolerancia.

El tercer objetivo específico, destacar la importancia de las estrategias docentes y familiares para lograr una educación inclusiva, fue reconocido por los docentes en los resultados obtenidos. De acuerdo a Juárez, Comboni y Garnique (2010), la educación inclusiva debe proponer un cambio estructural en la organización escolar, donde se dé una respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias con el fin de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Es necesario para garantizar la educación inclusiva que los docentes, alumnos y padres se sientan cómodos con la diversidad, entendiéndola como una oportunidad de enriquecimiento, del mismo modo, es importante destacar el sentido de comunidad con el objetivo que los alumnos tengan un sentido de pertenencia, y que sean apoyados por su entorno. Las cuestiones que aquí se plantean conforman algunos de los principios según los cuales se puede establecer una educación inclusiva, que preste real atención a la individualidad de cada sujeto durante los procesos de aprendizaje.

En los resultados obtenidos en las entrevistas, los docentes contemplaron los factores externos a la escuela como relevantes para la inclusión aunque, en términos generales, hicieron énfasis en la importancia del trabajo de los actores educativos, tales como su propia labor docente (y la implementación de recursos y estrategias puntuales) y la de los psicopedagogos. Frente a esto, se vuelve necesario retomar los dos puntos mencionados en este objetivo específico que sugieren los beneficios del acompañamiento familiar y de una organización escolar que respete los principios previamente mencionados para asegurar una educación inclusiva.

Finalmente, el tercer objetivo específico fue resaltar los beneficios del acompañamiento psicopedagógico en el marco del modelo inclusivo. Ante esto, algunos de los docentes manifestaron que ésta intervención resulta fundamental, mientras que otros no demostraron conocer en profundidad las acciones que pueden llevar a cabo los psicopedagogos. En algunos de los resultados obtenidos, se destacó el hecho que los psicopedagogos tiene la función de orientar a los actores educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto resultó coincidente con lo expresado por Valdés y Teresa (2003), ya que establecieron que los psicopedagogos deben acompañar a los diferentes actores educativos para apropiarse del término de inclusión educativa, generando espacios de intercambio entre directivos y docentes para repensar las

estrategias educativas, así como ser de apoyo para éstos. El acompañamiento a los docentes resulta fundamental para establecer relaciones de trabajo que respeten la interdisciplinariedad que requiere el trabajo conjunto por la inclusión, y que permitan ver el “panorama pedagógico completo”, como bien expresó una de las docentes entrevistadas.

Conclusiones

Teniendo en cuenta todo el recorrido realizado, se concluye, por un lado, la importancia de contemplar factores externos a la escuela (relacionados a aspectos sociales, culturales, económicos y ambientales) a la hora de hablar de inclusión y; por el otro, se resaltan los beneficios del acompañamiento psicopedagógico para garantizar que los principios de inclusión y calidad educativa mencionados se hagan realidad en las aulas.

Del mismo modo, se destaca la necesidad de repensar los vínculos entre los diferentes actores educativos y las maneras en la que éstos entran en comunicación actualmente. Asimismo, se deben seguir proponiendo continuamente estrategias que vayan en el sentido de la inclusión de todos los adolescentes en las aulas, no sólo de aquellos que presentan NEE.

Por último, es fundamental fomentar espacios donde el accionar profesional de los psicopedagogos cuente con la importancia que merece, ya que esto se puede traducir en mejoras para los procesos de aprendizaje, así como también se debe fomentar el interés por crear ambientes donde la diversidad se contemple como un factor positivo.

Las experiencias docentes que se han tenido en cuenta en la presente investigación demuestran que todavía el camino hacia la inclusión es posible, aunque aún queda un trayecto por recorrer para alcanzar los objetivos que se proponen en la teoría.

Algunos de estos desafíos, como por ejemplo, tiene que ver con que los alumnos con NEE no logren acceder a las escuelas comunes, o que si lo hacen se los contemple como parte de un problema que debe resolverse individualmente para hacer encajar sus necesidades educativas en un aula de sujetos “normales”, pueden ser contemplados como consecuencia de un modelo educativo anticuado que ha dejado sus rastros, el de la integración escolar, pero que la propia comunidad educativa intenta erradicar y que reconoce como desactualizado para las discusiones que se mantienen hoy en día.

En otro orden de cosas, hay que destacar que una de las mayores limitaciones de esta investigación tuvo que ver con el tamaño de la muestra seleccionada, que no puede ser contemplado como representativo por ser escasa. A futuro, se recomienda contar con

una muestra más amplia, así como también incluir nuevas técnicas de recolección de datos y considerar la opción de sumar otros actores educativos a la población con la que se trabaje, tales como psicopedagogos y directivos.

Finalmente, se espera que esta investigación implique un avance en lo que respecta a construir un modelo de escuela para todos, que respete las nociones básicas que indican que todos los sujetos cuentan con el derecho de acceder a una educación gratuita de calidad, y que esto debe implicar necesariamente contemplar sus necesidades educativas específicas.

11. Referencias

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Ministerio de Educación República de Perú.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á. y Álvarez M., E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Aleman A., I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 120-134.
- Alonso, J. (2012). Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. *Síntesis*, 12(6), 159-205.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 1, (27), 35-54.
- Arrovaye, M. M. y Freyle, M. L. (2009). Autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 19(1), 53-64.
- Azuaga, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en supervisión educativa*, 1(3), 164-187.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. Y y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO Santiago.
- Borsani, M. J. (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención la diversidad*. México: Novedades Educativas.

- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1(2), 89-101.
- Chiner S., E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Dabdud M., M. y Pineda C., A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55.
- Damm M., X. (2014) Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 1(3), 87-102.
- Del Castillo, V. (2015). El rol del psicopedagogo en el gabinete escolar. Algunas funciones posibles. *Infancias*, 1(8), 56-99.
- Días P., E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(3) 1-16.
- Duk H. C. y Loren G. C. (2010). Flexibilización del currículum para atender a la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1),24- 44.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz y Quebranto*, 6(2), 9-16.
- Echeíta, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, Voz y quebranto. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 87-102.
- Fierro, C. y Fortoul, C. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince estudios de caso. *Red Latinoamericana de Convivencia Escolar*.
- Galán, A., Gairín, J., Fernández, M., Sanahuja, J. M., Muñoz, J. L. y Oliver, J. (2013). *Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- García P., C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- Guajardo R., E. (2017). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 79-99.
- Heward, W. (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Prentice Hall.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27(3) 77-94.
- Juárez N., J. M., Comboni S., S. y Garnique C., F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Dossier: Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad. Argumentos*, 23(62), 298-311.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Macías Valadez, G. (2002). *Ser adolescente*. México: Trillas
- Martínez D., B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 9(1), 156-177.
- Martínez F., M. E., Páramo I., M. B. y de Matos Cl. N., E. M. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar portuguesa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 15(1), 1-18.
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje*, 1(12), 15-62.
- Müller, M. (1995). ¿Qué es la Psicopedagogía hoy? *Revista Aprendizaje hoy*, 30(15), 23-86.

- Muntaner, J. J. (2000). *Igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad*. Granada: Grupo FORCE-Universidad de Granada.
- Parrilla, A. (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 34(9), 15-22.
- Pinto C., J. (2006). *Educación especial. Necesidades educativas especiales*. Observatorio de la Discapacidad Instituto de Mayores y Servicios Sociales.
- Porras, J. (2010). *El valor de la Educación Intercultural*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- Sánchez, P. A. (2012). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 1(21), 69-99.
- Sánchez P., A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de educación*, 35(4), 321-322.
- Sánchez P., A. y Torres G., J. A. (2002). *Educación especial, centros educativos y profesores ante la diversidad*. España: Pirámide.
- Soto C., R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1), 142-166
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(1), 15-30.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.
- UNESCO-SEP (2005). Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile.
- Valdés, M. T. M., y Teresa, M. (2003). Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 136-142.

Anexo

Entrevista realizada a los participantes

Eje 1: Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la adolescencia

1. ¿Cómo definiría el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)?
2. ¿Cómo considera que se relacionan con la idea de crear una escuela secundaria para todos?
3. ¿Cuáles considera que son las características de estas necesidades específicas en la adolescencia?

Eje 2: La escuela secundaria inclusiva. Sus desafíos

1. ¿Conoce el término de “educación inclusiva”? ¿A qué cree que hace referencia?
2. ¿Cuáles son los principales desafíos de la inclusión de jóvenes con necesidades educativas especiales?

Eje 3: Estrategias docentes y acompañamiento psicopedagógico para la inclusión educativa

1. Según su experiencia profesional, ¿considera que se pone en práctica la “escuela secundaria inclusiva”? ¿Qué estrategias emplea? Desarrolle
2. Con los jóvenes con NEE, ¿realiza un trabajo interdisciplinario con el gabinete psicopedagógico?
3. ¿Cuáles son los resultados obtenidos? ¿En que aspectos se puede mejorar el trabajo compartido?

Consentimiento informado

Este Formulario de Consentimiento Informado se dirige a docentes que trabajan en un colegio de nivel medio de la Ciudad de Bella Vista, provincia de Corrientes.

Para cumplimentar con un requisito académico se realizará una investigación en la institución educativa mencionada previamente, con respecto a la inclusión educativa de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. Por ello, le brindaré información y lo/a invitaré a participar de esta investigación. No obstante, no tiene que decidir hoy si participar o no. Todo aquello que Ud. no comprenda será explicado en profundidad.

Tipo de Intervención de Investigación

Para comenzar con el trabajo, se realizarán entrevistas a 8 docentes que se ofrezcan a participar de manera voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aún cuando haya aceptado antes.

Duración

La investigación durará varios meses. Mientras que la entrevista solo requerirá de su presencia un día en el mes de mayo de 2019.

Confidencialidad

No se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación, ni la información recogida que usted aporte para el proyecto, ni su información personal. Cualquier información acerca de usted tendrá un número en vez de su nombre. Sólo los investigadores sabrán cuál es su número y se mantendrá la información con sumo secreto. No será compartida ni entregada a nadie.

Usted posee el derecho a negarse o retirarse cuando lo considere pertinente. Esto es una reconfirmación de que la participación es voluntaria e incluye el derecho a retirarse.

Formulario de Consentimiento

He sido invitado/a a participar en la investigación que refiere a la inclusión educativa de adolescentes con Necesidades Educativas Especiales.

Entiendo que me realizarán una serie de preguntas referidas a mi actuación como docente. He sido informado/a de que no existen riesgos, y que los beneficios pueden traducirse en mejoras institucionales. Se me ha proporcionado el nombre del/la investigador/a que puede ser fácilmente contactado/a. La información en torno a la investigación me ha sido leída y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me han contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento.

Firma del Participante

Aclaración.....

Fecha