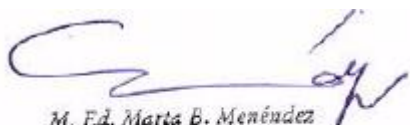


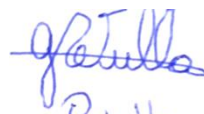
***Pareja Pedagógica: Docente de Apoyo a la  
Inclusión (DAI) y Docente de Grado, Avellaneda,  
2024***

**Estudiante:** Petulla, Giuliana Maylen

**Legajo:** 31.091

**Director/es:** Mgtr. Marta Menéndez

  
M. Ed. Marta B. Menéndez  
Mgtr. en Educación Superior  
Esp. en Metodología de la Investigación  
Lic. en Tecnología Educativa  
Prof. en Psicopedagogía

  
Petulla Giuliana M.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada en Psicopedagogía

2025

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

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

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

**Autorizo la publicación de la obra:**

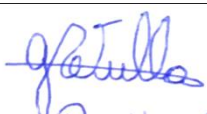
Desde la fecha [ 27/03/2025 ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: 27/03/2025

Firma y aclaración del autor:

  
Petulla Giuliana M.

## Índice

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Título del Trabajo Final de Graduación	3
Resumen	4
Introducción	5
Delimitación del Objeto de Estudio	5
Planteo del problema o Justificación	6
Objetivos	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	6
Supuestos básicos de Investigación	7
Fundamentación	7
Capítulo I: Estado del Arte	10
Capítulo II: Marco Teórico	17
Capítulo III: Método	27
Diseño de estudio	27
Participantes	27
Muestra	28
Criterios de Exclusión	28
Instrumentos	29
Procedimiento	29
Capítulo IV: Análisis de Información	31
Capítulo V: Conclusión Final	52
Resultados	52
Discusión Teórica	56

Aportes y Contribuciones de la Investigación	63
Limitaciones de la Investigación	66
Propuestas y Sugerencias	67
Lista de Referencias	70
Anexo	73
Modelo de Entrevista a Pareja Pedagógica	73
Registro de Información de las Entrevistas por Categoría	75
Link de Consentimiento Informado y Entrevistas en Formato Digital	80

## **Dedicatoria**

A mi mamá, Gabriela, quien me supo transmitir la pasión por hacer lo que uno quiere y brindarme los valores y enseñarme mi horizonte en la búsqueda de ayudar a otros.

## **Agradecimientos**

A mi familia y mi pareja, quienes me han acompañado durante todo el proceso para seguir avanzando, siendo gracias a ellos que me encuentro en esta instancia de fin de ciclo.

## **Título de Trabajo Final Integrador**

Pareja Pedagógica: Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) y Docente de Grado, Avellaneda,

2024

## Resumen

La presente investigación indaga sobre los factores que influyen en la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado en una escuela primaria, y cómo afectan esta colaboración al proceso de inclusión educativa, con la finalidad de explorar la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado, identificando los factores clave que influyen en la dinámica de esta pareja pedagógica. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa, exploratorio, transversal y no experimental. Como técnica de recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco docentes, quienes interactúan o cruzan su práctica profesional con docentes de apoyo a la inclusión, quienes desempeñan su función profesional en la Escuela Primaria Número 17, de Avellaneda, Buenos Aires. La muestra se compone de cinco profesionales, siendo todas de sexo femenino, con rango etario entre 34 y 42 años. Los resultados han mostrado que la colaboración entre la DAI y la docente de grado es limitada por la falta de la frecuencia y el tiempo con el que cuentan para generar espacios de comunicación, con intervenciones por parte de la primera figura amoldando los contenidos curriculares sin promover una producción, planificación, aplicación, asesoramiento ni evaluación de didácticas y estrategias de enseñanza. Los factores que influyen en su dinámica son la falta de comunicación, la carencia de espacios, las dificultades en generar instancias de labor en conjunta y el individualismo con el que se desempeñan, a partir de las resistencias, rigideces o por el desconocimiento de la función de cada profesional, apegándose a generar una labor propia en lugar de una propuesta en conjunta.

**Palabras clave:** Inclusión. Docencia. Apoyo pedagógico. Aprendizaje. Psicopedagogía.

## **Introducción**

### **Delimitación del Objeto de Estudio**

En el contexto de la educación inclusiva, el papel de la docente de apoyo a la inclusión (DAI), adquiere una relevancia fundamental para asegurar la participación equitativa y el éxito académico de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este estudio se enfoca en explorar y definir el rol de la DAI en una escuela primaria de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina, considerando sus interacciones con el niño con necesidades educativas especiales, la docente de grado y los padres.

El objeto de estudio se centra en el rol de la docente de apoyo a la inclusión en una escuela primaria, abordando cómo se configura su función en relación con diferentes actores educativos, como el niño con necesidades educativas especiales, la docente de grado y los padres. Se busca entender cómo este rol contribuye a la implementación de prácticas inclusivas y al desarrollo integral del niño en el entorno educativo.

La inclusión educativa se basa en el principio de que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, deben tener acceso a una educación de calidad. La efectividad de la inclusión, sin embargo, depende en gran medida de la implementación de políticas y de las interacciones dentro del entorno escolar. La formación psicopedagógica se reconoce para el asesoramiento y acompañamiento al ejercicio del rol de docente de apoyo a la inclusión, y desempeña un papel crucial en facilitar este proceso, colaborando con la docente de grado y los padres, para promover el aprendizaje y la integración del niño.

Los resultados de esta investigación aportan significativamente al campo de la psicopedagogía al ofrecer un análisis profundo del rol de la docente de apoyo a la inclusión (DAI) en un entorno escolar específico. Al identificar y explicar las funciones y estrategias

que la DAI utiliza en su trabajo diario, esta investigación proporciona un marco de referencia que puede ser útil en la formación y capacitación de futuros docentes de apoyo. Además, destaca la importancia del acompañamiento psicopedagógico en la formación de estas profesionales, asegurando que estén preparadas para enfrentar los desafíos de la inclusión educativa.

## **Planteamiento del Problema**

A partir los objetivos y supuestos subyacentes antes mencionado, se define el interrogante que guía este trabajo:

¿Cuáles son los factores que influyen en la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado en una escuela primaria, y cómo afectan esta colaboración al proceso de inclusión educativa?

## **Objetivos**

### ***Objetivo General***

Explorar la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado, identificando los factores clave que influyen en la dinámica de esta pareja pedagógica.

### ***Objetivos Específicos***

- Analizar la comunicación entre la DAI y la docente de grado y su repercusión en la dinámica de colaboración.
- Explorar la planificación de las actividades y estrategias en el aula.
- Examinar el trabajo conjunto dentro del aula de esta pareja pedagógica.
- Identificar los factores que favorecen la dinámica de la tarea en pareja.

## **Supuestos Básicos de la Investigación**

La indagación de la modalidad de trabajo, de acuerdo al tema presupone los siguientes supuestos:

1. La comunicación mejora la colaboración: Se parte de la idea de que una buena comunicación entre la DAI y la docente de grado ayuda a que trabajen mejor juntas.
2. Planificar juntas es beneficioso: Se supone que planificar las actividades en conjunto les permite crear estrategias más efectivas.
3. La colaboración beneficia a los estudiantes: Se supone que trabajar en conjunto tiene un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

## **Fundamentación**

La importancia del quehacer con respecto al proceso propio en el desarrollo del aprendizaje formal en la conformación de un equipo de trabajo que favorezca la inclusión en el aula ante el gran abanico de modalidades de aprendizaje, logra evidenciar aquellos obstáculos o emergentes que podrían condicionar el acceso efectivo y el goce de la inclusión en el aula. Esto, por su parte, es lo que otorga un rol principal al profesional de psicopedagogía desde la mirada activa y preventiva en el proceso, siendo un espacio necesario para trabajar con una población vulnerable y de orientación a la práctica profesional. Promover su análisis y la identificación de dichas barreras permitirá fortalecer los lazos y acciones correspondientes para subsanar las necesidades del contexto, pudiendo ser en referencia a la propuesta colaborativa entre la DAI y la docente de grado, para potenciar de manera lineal el proceso de adquisición o readquisición de nuevos saberes y funciones cognitivas en forma progresiva por parte de los y las estudiantes, promover una

visión posibilitadora e integradora con mayor grado de complejidad y de autonomía, potenciando y fomentando otros aprendizajes. Además de una necesidad a nivel social y personal, en la labor institucional y en el trabajo en una dinámica basada en el modelo social y la promoción de lazos, desde la planificación de propuestas hasta la ejecución correspondiente de las dinámicas, promueve la posibilidad de un desempeño autónomo o con mayores herramientas en la vida cotidiana de las personas y en la conformación de redes de apoyo con instituciones que pudiesen colaborar.

La investigación sobre la colaboración en la tarea compartida entre la DAI y la docente de grado, es esencial para entender cómo se puede mejorar la educación inclusiva en las escuelas. Al identificar los factores que influyen en esta colaboración, se pueden desarrollar estrategias que fortalezcan el trabajo conjunto y promuevan prácticas educativas más efectivas.

Atento a su importancia, la elección de la presente temática de investigación surge por el interés y experiencia de la investigadora en acompañar las prácticas dentro de contextos institucionales en el que es fundamental conformar una labor entre docentes de manera que genere una base para que eyecte la función profesional de forma significativa, sobre todo cuando se busca que la inclusión y el aprendizaje sean partícipes cruciales en el quehacer diario, promoviendo herramientas y observando el potencial del tramado contextual para promover esta dinámica, así como también los obstáculos que pueden surgir, dificultando dicho proceso, y la mirada posibilitadora en el accionar profesional. La investigación considera lo crucial, que es el rol del profesional en la elaboración de redes de apoyo, la intervención psicopedagógica y la función cooperativa y colaborativa entre profesionales que intervienen en la dinámica entre, lo que propone Alicia Fernández (2002), el cuerpo y el

deseo, así como de los concurrentes al espacio áulico y los profesionales a cargo del proceso de enseñanza.

En relación a su pertinencia con la psicopedagogía, la importancia y la necesidad de abordaje se escuda por ser un conocimiento base e indispensable para saberes futuros. Es con los profesionales con quienes se busca fortalecer la propuesta de planificación y producción a través de un trabajo en conjunto, que permitan un aprendizaje significativo en cada estudiante a partir de su aplicación en el aula, buscando como bandera promover la inclusión y atender a las necesidades de los y las estudiantes, permitiendo que puedan acceder a una continuidad con calidad educativa e igualdad de oportunidades en actividades recreativas y de aprendizaje. Ante ello, brindar este espacio es darle la autoría de la acción que los ayude a solucionar los emergentes que lo aquejan, a superar las barreras en el aprendizaje o las dificultades como consecuencia factores áulicos, lo que promueva, a su vez, la motivación en seguir aprendiendo, construyendo y reaprendiendo. Por la presente, se revela que, a través de la actual investigación, se busca promover un beneficio a la comunidad educativa, de forma directa, de los concurrentes del espacio áulico, las prácticas psicopedagógicas y en las políticas institucionales y sociales para potenciar y ampliar nuevos conocimientos y oportunidades, en forma indirecta.

Los fundamentos se consideran en la importancia del abordaje en la población con el ideal de cumplimentar lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), la cual expone la dignidad humana fundamental de todos los niños y la urgente necesidad de velar por su bienestar y su desarrollo. Deja clara la idea de que todos los niños deben tener derecho a una calidad de vida básica, en lugar de ser un privilegio que pocos disfrutan. Los niños y los jóvenes tienen los mismos derechos humanos generales que los adultos, y también derechos específicos derivados de sus necesidades en particular. La Convención sobre los

Derechos del Niño establece los derechos que es preciso convertir en realidad para que los niños puedan desarrollar todo su potencial.

Este trabajo se estructura a partir de cuatro capítulos. El primer capítulo expone la fundamentación teórica, el estado del arte y el marco conceptual utilizado para la investigación. El segundo capítulo detalla la metodología aplicada, incluyendo el diseño de la investigación, los métodos de recolección de datos y el análisis de la información. Por su parte, el tercer capítulo presenta los resultados del procesamiento de la información relevada, la discusión de los hallazgos, y los aportes y contribuciones que esta investigación ofrece al campo de la educación inclusiva. Por último, el cuarto capítulo finaliza el presente trabajo de investigación con la conclusión final a partir de los resultados obtenidos del procesamiento y análisis de información.

## **Capítulo I**

### **Estado del Arte**

Para situar el discurso y la mirada que se aborda en el presente trabajo, se toman conceptos que se han abordado en diversas investigaciones relevantes en el campo de la inclusión educativa, el rol del docente de apoyo y el trabajo colaborativo en el ámbito educativo. A continuación, se describen las investigaciones que fundamentan y contextualizan el presente estudio, siendo presentadas de manera cronológica desde la más antigua a las más recientes.

Por otro lado, es importante aclarar que, ante la necesidad de conformar un apartado compuesto por 10 antecedentes que permitan explorar cada variable relevante para el presente trabajo, se ha debido recurrir a investigaciones que sobrepasen el período máximo de cinco años de antigüedad, ya que los escritos realizados entre el año 2019 al 2024 agotaban los mismos aportes, sin explorar en profundidad otras que son cruciales para la presente investigación. Por lo que se ha optado por ampliar el período temporal para conformar la indagación de cada aspecto clave del proceso de inclusión educativa, la dinámica colaborativa y el rol del docente de apoyo.

La investigación de Arias Trujillo et al. (2008), titulada *El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad*, analiza las demandas y responsabilidades del maestro de apoyo dentro del sistema educativo inclusivo. Se enfatiza la relevancia de la atención a la diversidad, la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la flexibilidad curricular, destacando el rol del maestro de apoyo como facilitador de procesos inclusivos mediante la promoción de prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes.

El artículo *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa de Granada* Azcárraga et al. (2013), examina el impacto de la actitud del profesorado en la implementación de la educación inclusiva. Los autores sostienen que la actitud de los docentes puede ser determinante para facilitar o, por el contrario, constituir una barrera en la participación y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Además, se identifican factores clave que influyen en estas actitudes, tales como la experiencia profesional, las características de los estudiantes, y la formación docente continua.

En el escrito *El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial*, Gutiérrez Rivera et al. (2017), analizan el rol del trabajo interdisciplinario en la atención a alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Los autores subrayan la importancia de la colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas para asegurar una atención educativa efectiva y equitativa.

Amaya de Carranza y Palacios (2017), en su estudio *Estrategias didácticas aplicadas en el programa de educación inclusiva en problemas específicos de aprendizajes por el docente apoyo a la inclusión (DAI), en centros escolares de San Salvador, Sonsonate y Cuscatlán, durante el año 2017*, se centran en las estrategias didácticas implementadas en la educación inclusiva en centros escolares de San Salvador. A través de un análisis comparativo, se identifican cómo estas estrategias, aunque con diferentes enfoques y recursos, contribuyen a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, ofreciendo recomendaciones para mejorar las prácticas pedagógicas y lograr una educación más inclusiva y de calidad.

Rodríguez (2020), en su estudio *Trabajo colaborativo entre la docente de grado y la integradora. Propuesta de intervención en el campo profesional*, propone una intervención que subraya la importancia de la colaboración entre la docente de grado y la integradora como un elemento esencial para garantizar una educación inclusiva y de calidad. La investigación presenta estrategias concretas para fomentar una colaboración efectiva y promueve el desarrollo profesional de los docentes involucrados en este proceso.

CopolechioMorand (2020), en su investigación *Contextos de la práctica docente de las Maestras de Apoyo a la Inclusión: características y condicionantes*, examina los factores que influyen en la práctica de las maestras de apoyo a la inclusión en el Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche. La investigación identifica los desafíos y oportunidades que se presentan en estos contextos para mejorar la eficacia del apoyo educativo en entornos inclusivos.

Por su parte, Romero (2020) se enfoca en la relevancia del trabajo interdisciplinario en su estudio *El trabajo interdisciplinario de la docente de apoyo a la Inclusión y la maestra de grado en la trayectoria escolar de niños con C.E.A. en nivel inicial, en el distrito de Merlo*. Esta investigación destaca la necesidad de una colaboración y comunicación efectiva entre los docentes para garantizar el éxito académico y social de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (C.E.A.) en el nivel inicial.

Por su parte, la investigación de Bramante et al. (2021), *Estrategias para psicopedagogos en el rol de docente de apoyo que acompaña a estudiantes con diagnóstico TEA en procesos de inclusión, en escuela de nivel primario*, se enfoca en el desarrollo de estrategias para psicopedagogos en su rol de Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) en escuelas primarias. El estudio proporciona herramientas y conocimientos que facilitan la inclusión escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), abarcando tanto

aspectos teóricos como prácticos, e incidiendo en la importancia del trabajo interdisciplinario y la colaboración con las familias para potenciar el aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes.

Armas (2022), en su artículo *Formar docentes para la inclusión*, aborda los desafíos en la formación de docentes para la educación inclusiva. Esta investigación enfatiza la necesidad de una evolución en la preparación docente que permita a los educadores enfrentarse a la diversidad en el aula, promoviendo una transformación tanto en las escuelas como en la formación docente. Se aboga por un rol docente que integre la investigación y la reflexión sobre las prácticas, así como una colaboración activa con otros profesionales y la comunidad educativa.

Finalmente, la tesina de López y López titulada *Inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en educación secundaria, investiga cómo el Centro Educativo Integral (C.E.I.) en Salta Capital*, contribuye a la inclusión de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria. Mediante un enfoque cualitativo, se analizan las intervenciones del C.E.I. con estudiantes, docentes y otros profesionales, resaltando el rol esencial del psicopedagogo y la colaboración con las familias para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Las investigaciones seleccionadas enriquecen la perspectiva de la temática para la indagación y la interpretación de la información relevada.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

En el presente apartado se conceptualizan los temas que hacen a la comprensión del tema en el presente trabajo, con definiciones y explicaciones de los mismos para una mayor comprensión del mismo.

#### **Sistema Educativo**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), sancionada el 14 de diciembre de 2006, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Esta ley establece la estructura del Sistema Educativo, abarcando todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Asimismo, define la extensión de la obligatoriedad escolar y las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación con la educación.

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019), todos los estudiantes, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esto implica la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (p. 2). De esta manera, todas las personas tienen derecho a participar equitativamente en la educación, con especial énfasis en la educación obligatoria. Se trata de una educación que acepta y valora las diferencias, y de una escuela que promueve el desarrollo de todos y cada uno.

En el 2006 también se aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD-ONU), siendo un apoyo fundamental para la educación inclusiva. Esta convención redefine el concepto de discapacidad y detalla los diferentes

derechos para garantizarlos. Entiende la inclusión como un proceso basado en la participación real y busca garantizar a través de diversas prácticas.

Las personas con discapacidad cuentan con el Certificado Único de Discapacidad (CUD). El ministerio de Salud (2018) lo define como: “Documento público que tiene vigencia en todo el territorio nacional y es la principal herramienta para que las personas con discapacidad puedan acceder a los beneficios y prestaciones establecidas en la normativa vigente” (p. 24).

Por su parte, se agrega que “El trámite es voluntario, se realiza una evaluación interdisciplinaria en la que los profesionales determinarán, de acuerdo a la documentación presentada por el interesado, si se encuadra o no dentro de las normativas vigentes de certificación de discapacidad”. (p. 25)

En otras palabras, el CUD es un documento oficial que valida la condición de discapacidad de una persona, permitiéndole acceder a diversos derechos y prestaciones del Estado, como la cobertura total en rehabilitación, traslados gratuitos en transporte público y asignaciones familiares especiales.

En la página oficial ‘Mi Argentina’ se detalla que a partir de marzo de 2023, el CUD se expide sin vencimiento, lo cual facilita su uso continuo. Este certificado es otorgado tras una evaluación de una Junta Evaluadora interdisciplinaria y su trámite es gratuito y voluntario. Además, se ha implementado la opción de obtener el CUD en formato digital a través de la aplicación Mi Argentina, coexistiendo con el formato en papel, lo que moderniza y simplifica su accesibilidad.

Según Borsani (2018), “La Educación Inclusiva no es una opción, es un derecho” (p. 12) . Por lo tanto, quienes trabajan en instituciones educativas tienen la responsabilidad de conocer, comprender, promover y gestionar las normativas vigentes. Esto implica una lectura

constante, la adopción de una posición clara y la divulgación continua y sistemática de estas normativas.

### **Instituciones Escolares**

En palabras de Begué Lema y Begoya Sierra (2010):

Las instituciones educativas inclusivas se caracterizan por ser espacios en los que se reconoce el derecho de todas las personas, independientemente de su raza, cultura, condición social y económica, credo, sexo, discapacidad o talento excepcional, a pertenecer a una comunidad y construir cultura e identidad junto a los demás. En este sentido, las escuelas que adoptan este enfoque implementan políticas y prácticas destinadas a fomentar el sentido de pertenencia, la participación y la permanencia de todos sus miembros en el sistema educativo, todo ello enmarcado en una cultura de equidad que proporciona a cada persona lo necesario para desarrollar sus potencialidades. (p. 2)

Toda la comunidad educativa puede actuar como un recurso valioso en apoyo a la inclusión. Lasso (2015) refiere a la cultura inclusiva como:

Centrada en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, fundamentando así que todo el alumnado alcance los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo. (p. 24)

En este contexto, la Resolución 3438/11 establece que el Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) en discapacidad mental, auditiva, visual y motora desempeña un papel

fundamental en la educación inclusiva. Esta resolución determina que en los establecimientos educativos de nivel inicial y primario donde haya alumnos con discapacidad que requieran apoyos individualizados intensivos y/o permanentes, se destinará un MAI para garantizar el acceso equitativo a la educación.

### **Rol y Función de la Docente de Apoyo a la Inclusión**

El rol de la docente de apoyo a la inclusión es fundamental en la creación de un entorno educativo inclusivo. Estos docentes trabajan en colaboración con los docentes de aula, las familias y otros profesionales para asegurar que los estudiantes con discapacidad reciban los apoyos necesarios para su desarrollo académico y social.

Según Valdez (2009), el docente integrador se constituye como un dispositivo de acompañamiento y andamiaje, que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente a medida que el estudiante gane en autonomía con el paso del tiempo (p. 162). Esta figura favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando tanto al docente del aula como al alumno y al grupo de pares, actuando como una pareja pedagógica que promueve el aprendizaje de todos los estudiantes.

El docente integrador trabaja en al menos tres niveles de intervención:

- a) Intervención en la relación del docente a cargo del aula con el niño:  
Promover la comunicación entre el niño y el maestro de grado, incluyéndolo en las actividades del aula y poniéndole límites cuando sea necesario.
- b) Intervención que favorezca la relación con los pares: Facilitar la participación del niño en las actividades del aula y en los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional que promuevan la inclusión y la interacción con sus compañeros.

c) Intervención en las tareas del aula: Adaptar los contenidos y métodos de enseñanza cuando sea necesario, utilizando la filosofía de la comunicación total, que incluye fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito y habla, entre otros. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p. 52 - 53)

Estas intervenciones buscan propiciar un entorno educativo inclusivo, donde el niño con discapacidad pueda desarrollarse plenamente y ser parte activa de la comunidad educativa.

Según Roncallo (2011), el DAI o MAI es un docente de educación especial, que forma parte del equipo de apoyo y acompaña sistemáticamente al alumno con discapacidad en su trayectoria educativa integral. Este docente colabora con el maestro de aula en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desempeñando sus funciones en horarios coincidentes con los de las instituciones educativas donde trabaja.

Roncallo (2011), describe las funciones explícitas en la Resolución 3438/11:

1. Participación en evaluaciones pedagógicas: Participar en la evaluación pedagógica inicial y continua en el contexto escolar.
2. Comunicación y coordinación: Mantener comunicación constante con los miembros del equipo de apoyo y el personal directivo de ambas escuelas.
3. Co-Conducción de enseñanza: Co-conducir con el maestro de aula los procesos de enseñanza en el grupo clase donde se encuentra el alumno con discapacidad.
4. Planificación y evaluación de espacios curriculares: Colaborar con el equipo docente en la planificación, desarrollo y evaluación de espacios curriculares que se proyecten como apoyos específicos y complementarios para mejorar los aprendizajes escolares.

5. Adecuaciones curriculares: Participar en el diseño de adecuaciones curriculares basadas en la evaluación continua del proceso educativo.
6. Elaboración de material didáctico: Crear material de apoyo didáctico específico junto con el maestro de aula.
7. Continuidad del proceso de aprendizaje: Proporcionar los instrumentos necesarios para la continuidad del aprendizaje del alumno, incluso en ausencia del maestro de apoyo.
8. Evaluación y registro de proceso de aprendizaje: Evaluar y registrar el proceso de aprendizaje del alumno en el contexto escolar.
9. Comunicación con la familia: Comunicarse con la familia sobre el proceso de aprendizaje del alumno.
10. Apoyo en necesidades psicosociales: Colaborar con el alumno en las ayudas necesarias para la satisfacción de sus necesidades psicosociales, con el acuerdo y consentimiento previo de la familia.
11. Evaluación de proceso de acompañamiento: Informar, analizar y evaluar con el equipo de educación especial los procesos y resultados del acompañamiento.
12. Conocimiento y cumplimiento de normativas: Conocer y cumplir las reglamentaciones vigentes.
13. Capacitación continua: Participar en cursos, talleres o seminarios de perfeccionamiento de forma continua.
14. Gestión de material didáctico: Colaborar en el diseño y resguardo de materiales didácticos, bibliográficos y tecnológicos. (p. 42-43)

### **Funciones y Acciones del/la DAI**

En el documento publicado por el Ministerio de Educación de la Pampa (s/f), se menciona que “la tarea del Docente de Apoyo a la Inclusión (DAI) no se limita exclusivamente al acompañamiento de estudiantes con discapacidad, sino que su función está asociada a la atención a la diversidad, abarcando a toda la comunidad escolar” (p. 3).

El mismo documento describe las diversas funciones y acciones que incluye el rol:

- La función del/ de la DAI, no se asocia a la asistencia de “estudiantes designados”, sino que su trabajo consta en identificar barreras del entorno y organizar posibles estrategias para derribarlas o minimizarlas.
- Las acciones de el/la DAI no se centran en la realización de “adaptaciones” ya que esto refuerza una mirada clínica que implica la necesidad de que el/la estudiante “se acomode o se adapte al contexto”. El/la DAI produce y brinda configuraciones de apoyo y ajustes razonables.
- La construcción de apoyos ya no está dirigida sólo a los/as estudiantes, sino que pueden estar dirigidos a una diversidad de destinatarios de la institución educativa: directivos; docentes; familias; estudiantes; compañeros de los/as estudiantes u otras categorías que puedan surgir.
- Las acciones ya no son pensadas y realizadas de manera individual por el/la DAI, sino desde un trabajo colectivo y colaborativo, surgiendo el concepto de corresponsabilidad.
- Los Docentes de sala/grado/cursos ya no son los destinatarios del “material adaptado para que realice el/la estudiante” sino que son parte del equipo de trabajo co-produciendo accesibilidad, apoyos y ajustes.
- El Proyecto Pedagógico Individual (PPI), ya no es un documento que crea el/la DAI para “su” estudiante y que en un momento determinado se hace

firmar, sino que es un documento de escritura compartida entre todos/as: los/as docentes, la familia y el/la propio/a estudiante. (pp. 3 - 4)

El/la DAI desempeña un rol fundamental en la promoción de una educación inclusiva, colaborando con toda la comunidad educativa para asegurar un entorno accesible y equitativo para todos los/as estudiantes.

### **Trabajo Colaborativo con el Docente**

Para llevar adelante lo enunciado, es crucial trabajar colaborativamente. Este desafío implica no solo compartir un espacio físico, sino también disponer de tiempo y herramientas para dialogar, llegar a acuerdos y trabajar en conjunto para potenciar las fortalezas y alcanzar metas comunes. Ante ello, “La corresponsabilidad en el ámbito educativo implica una suma de acciones responsables por parte de los diferentes actores institucionales. Trabajar de manera conjunta y comprometida es clave para lograr una escuela inclusiva” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p. 8).

A continuación, se presentan algunas cuestiones fundamentales para alcanzar la corresponsabilidad:

1. Proyecto educativo compartido: La corresponsabilidad se logra compartiendo las ideas plasmadas en el Proyecto Educativo y no solo habitando el mismo espacio físico escolar.
2. Diálogo y acuerdos colaborativos: La corresponsabilidad se alcanza mediante la disposición para dialogar y el logro de acuerdos en el marco de un trabajo conjunto y colaborativo, en lugar de mediante el trabajo individual de cada persona en particular.
3. Construcción de saberes conjuntos: La corresponsabilidad se logra mediante la construcción de saberes conjuntos, adaptados a las características de la

comunidad educativa, en lugar de trasladar saberes individuales de un escenario a otro.

4. **Redes de apoyo:** La corresponsabilidad se logra con la construcción de apoyos en redes, no mediante la producción de apoyos en soledad por algunas personas de la institución.
5. **Responsabilidad colectiva:** La corresponsabilidad se logra bajo el entendimiento de que los/as estudiantes son de la escuela y que todos sus miembros, junto con las personas de los Equipos de Apoyo, son responsables de identificar y derribar las barreras que impiden la enseñanza y el aprendizaje.
6. **Diferentes niveles y tipos de apoyos:** La corresponsabilidad se construye bajo la premisa de comprender la necesidad de generar diferentes niveles y tipos de apoyos que permitan el acceso al aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes, en lugar de centrarse en dar respuesta por “diagnósticos” y “rótulos”.

Trabajar juntos implica una disposición activa. Desde allí, se deben construir redes de apoyo acordes a las necesidades que se presentan en las instituciones, generando espacios de trabajo colaborativos donde circule la palabra, se sumen las ideas y se compartan valores con fines comunes.

### **Rol de la Psicopedagogía**

En el ámbito de la educación especial, el psicopedagogo desempeña un rol fundamental en el acompañamiento de las trayectorias educativas integrales de los estudiantes, respetando las modalidades de cada uno, sus tiempos y estilos de aprendizaje. Como lo señala la Revista RUEDES (2021), la psicopedagogía se configura como un apoyo

organizado y planificado desde el sistema educativo para hacer accesible el contexto educativo (p. 3). Estas configuraciones de apoyo se entienden como los dispositivos que facilitan el aprendizaje, las redes de relaciones y las interacciones entre personas, grupos o instituciones que se forman para identificar barreras al aprendizaje y la participación, desarrollando estrategias de aprendizaje para la participación escolar y comunitaria (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p. 33).

La intervención psicopedagógica, entonces, implica un conjunto de acciones profesionales realizadas en contextos educativos cuyo objetivo es mejorar la calidad de los aprendizajes de los sujetos, ya sea a nivel individual, grupal, institucional o comunitario. Azar (2017) resalta que “esta intervención procura ser fundamentalmente una acción de prevención y promoción, potenciando el desarrollo integral del aprendiente” (p. 28).

En este marco, Aizencang y Bendersky (2013) proponen que la psicopedagogía debería orientar sus intervenciones basándose en varios parámetros clave: partir desde una perspectiva sociocultural y del aprendizaje situado; concebir las situaciones de aprendizaje en términos de posibilidades; ofrecer ayudas que transformen la enseñanza y el aprendizaje en oportunidades de desarrollo subjetivo y cognitivo; generar condiciones que permitan una mejor experiencia de las trayectorias escolares; y abordar la complejidad inherente al acto educativo, favoreciendo la construcción de significados compartidos.

En este contexto, generar condiciones permitiría ofrecer ayudas que faciliten la apropiación del conocimiento, es decir, aquellas que constituyan una oportunidad de aprendizaje en las interacciones con otros que generen desafíos. Estas condiciones según el Ministerio de Educación (2011) deben ser flexibles y adaptables a las necesidades específicas del momento y el espacio en que se desarrollan, y se relacionan estrechamente con las alternativas educativas promovidas desde la modalidad de educación especial (p. 41).

El papel del psicopedagogo en el contexto educativo inclusivo es fundamental, ya que su intervención puede facilitar la construcción de nuevas prácticas pedagógicas. Es esencial que los psicopedagogos acompañen a los docentes en el desarrollo de propuestas didácticas, ofreciendo alternativas innovadoras que respeten y valoren los saberes específicos de los docentes. Estas transformaciones en las representaciones docentes sobre el aprendizaje, la discapacidad y los apoyos pueden lograrse mediante un trabajo conjunto en la práctica. La práctica docente debe concebirse como un “proceso dinámico, influenciado por las particularidades del contexto y las personas involucradas en la institución” (Borsani, 2020, p. 12).

Además, la articulación entre investigación y práctica educativa es crucial para enriquecer la formación docente. A partir de la investigación sobre la práctica de enseñanza de las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) en Bariloche, se ha evidenciado la importancia de conocer lo que sucede en el territorio donde los futuros docentes trabajarán. Al acercarse a las escuelas y dialogar con docentes, equipos directivos y familias, se permite una revisión crítica de las prácticas de enseñanza, no para adaptarlas de manera superficial, sino para problematizarlas y generar un entendimiento más profundo de las realidades educativas. Este enfoque “ayuda a cuestionar las prácticas que perpetúan desigualdades y a identificar posibilidades y limitaciones dentro del contexto educativo actual” (Borsani, 2018, p. 36).

El psicopedagogo debe generar intervenciones que respondan a la diversidad de realidades en el ámbito escolar, promoviendo un enfoque colaborativo que reconozca la importancia de todos los actores en el proceso educativo. Esto implica que los estudiantes con discapacidad no dependan exclusivamente de la docente de apoyo, sino que otros profesionales también asuman un rol activo en su trayectoria escolar. Es crucial que el

psicopedagogo sea visto como un profesional que trabaja en conjunto con otros docentes, contribuyendo a la atención integral de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Con la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, la complejidad de las interacciones ha aumentado. Este escenario presenta una oportunidad para que docentes y equipos de conducción generen espacios de diálogo y cooperación entre todos los integrantes de la comunidad educativa. A pesar de las incertidumbres y resistencias que la incorporación de otros actores de apoyo pueda generar, como la maestra integradora o el acompañante terapéutico, “este desafío también abre la puerta a la reflexión institucional y al aprendizaje colaborativo” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019, p. 6).

El trabajo en conjunto entre docentes y el psicopedagogo “es vital para garantizar que las medidas de acceso sean apropiadas y eficaces, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2019, p. 7).

El rol del psicopedagogo en la colaboración educativa es clave para transformar las prácticas inclusivas en las escuelas. Al fomentar el trabajo conjunto entre docentes y otros actores, se puede contribuir a la mejora del aprendizaje y la experiencia educativa de todos los estudiantes, asegurando que cada uno de ellos tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente en un entorno escolar inclusivo.

## **Capítulo III**

### **Método**

#### **Diseño de Estudio**

Para la presente investigación, es pertinente partir de un proceso caracterizado por la dinámica exploratoria de las variables, siendo un punto crucial al analizar la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado, identificando los factores clave que influyen en la dinámica de esta pareja pedagógica, sometiéndose a un exhaustivo análisis para posteriormente describirla. Este estudio se encuadra como investigación no experimental, por su naturaleza focalizada en observar a los fenómenos en un contexto cotidiano sin focalizar el análisis en el efecto directo e intencional de una variable sobre otra. Esta propuesta permitirá observar a los sujetos y conocer su percepción en relación a las características particulares del proceso de enseñanza y de aprendizaje formal y los emergentes para analizarlos.

#### **Participantes**

La muestra estuvo constituida por cinco participantes, compuesto por cinco docentes de grado, todas de sexo femenino, con un rango etario entre los 34 y 42 años, quienes trabajan en la Escuela Primaria Número 17, de Avellaneda, Buenos Aires, quienes desempeñan su rol en el aula en forma conjunta con las docentes de apoyo a la inclusión, los cuales asisten de forma particular en relación a las prestaciones de estudiantes que integran el aula de cada una de las cinco docentes. El muestreo se caracteriza por su encuadre probabilístico al utilizar como variable a personas que tienen como rasgo distintivo su pertinencia a la comunidad educativa de la Escuela Primaria Número 17, de Avellaneda, Buenos Aires.

## **Muestra**

A cada una de las cinco personas que componen la muestra no probabilística, seleccionadas a través de un muestreo intencional, se las ha elegido por su pertinencia y participación como profesionales que desempeñan su rol docente alineando su trabajo a partir de la dinámica e interacción con docentes de apoyo a la inclusión, quienes asisten de forma particular en servicios que prestan a estudiantes que asisten a los espacios áulicos de cada una de las cinco docentes, dentro del establecimiento Escuela Primaria Número 17, de Avellaneda, Buenos Aires, cuyos datos obtenidos son relevantes al apegarse a la temática de la dinámica en la red de trabajo y función colaborativa con respecto a la propuesta de inclusión y la influencia en el proceso de aprendizaje de las personas a cargo en el aula.

## **Criterios de Exclusión**

Para conllevar a su consecución, se han tenido en cuenta diversos criterios para la selección y exclusión de las personas que han participado de la investigación. Para ello, los criterios que debieron cumplir han sido los siguientes:

- Que sean miembros de la comunidad educativa de la Escuela Primaria N°17, de Avellaneda, Buenos Aires.
- Que sean docentes de grado de dicha institución.
- Que sean docentes de grado que interactúen en su labor cotidiana trabajando de forma conjunta con docentes de apoyo a la integración, quienes asisten de forma particular prestando servicio a estudiantes que concurren a los espacios áulicos de cada una de las docentes.

## **Instrumentos**

Se administraron entrevistas de tipo semiestructurado. Las entrevistas permitieron obtener información detallada sobre las experiencias y prácticas colaborativas entre ambas partes.

Para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos, al tratarse de una investigación cualitativa, se ha buscado implementar la indagación y análisis de resultados mediante entrevistas semiestructuradas para todos los participantes. Su elección se basa en la posibilidad de disminuir la inducción de respuestas y en la libertad para exponer su realidad según sus propios intereses, situaciones y contextos a los que están sujetos.

Los ejes para el trabajo de análisis se basan en la descripción de la realidad del proceso colaborativo y comunicativo dentro entre las docentes de grado con los DAI, así como la frecuencia, medios y herramientas o estrategias utilizadas para llevarlo a cabo, los emergentes, el contenido, las herramientas de evaluación pautadas, la visión personal sobre las instancias de planificación, participación y aplicación por parte del cuerpo docente y su labor en conjunto con las DAI. Para la recolección de datos, se utiliza como herramienta la entrevista administrada de manera presencial y de manera sincrónica y personalizada.

## **Procedimiento**

Se partió del planteo inicial focalizado en la problemática a la que se enfrentan los miembros de la comunidad educativa mediante el análisis de la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI), como agente externo que asiste a la institución brindando su servicio a estudiantes con necesidades educativas, y la docente de grado, identificando los factores clave que influyen en la dinámica de esta pareja pedagógica.

Ante ello se han conformado objetivos, preguntas, justificación y definición inicial del ambiente o contexto. Se ha propuesto una aproximación mediante supuestos, donde se proyectan que la comunicación mejora la colaboración, ya que se parte de la idea de que una buena comunicación entre la DAI y la docente de grado ayuda a que trabajen mejor juntas. Por ello, planificar juntas es beneficioso, ya que supone que planificar las actividades en conjunto les permite crear estrategias más efectivas. Por último, la colaboración beneficia a los estudiantes, lo que pueda conllevar a que su función tenga un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

A los participantes se los logra contactar por la cercanía de la investigadora al campo de investigación propuesta. Se realizó un contacto con los profesionales para tener su adhesión y acordar un encuentro a fines de concretar las entrevistas. Las muestras accedieron voluntariamente a participar en la investigación, y firmaron un consentimiento informado. Todas las entrevistas fueron aplicadas en el mes de octubre del año 2024 y se desarrollaron de manera sincrónica. Las entrevistas fueron individuales. Las respuestas fueron registradas por grabación, siendo luego expuestas a un proceso de transcripción y codificación de las entrevistas semiestructuradas para su procesamiento, análisis e interpretación de la información, siendo posteriormente comparadas con los objetivos, a fin de establecer las categorías de análisis pertinentes, procediendo a complementarlo con la bibliografía y los antecedentes desarrollados para su pertinente discusión.

Este estudio se llevó a cabo respetando los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. Se informó a los participantes sobre el propósito de la investigación garantizando que su participación sea voluntaria. Los datos recogidos se trataron de forma confidencial y solo se utilizarán para fines de investigación. En el Anexo se presentan los consentimientos informados de las entrevistadas.

## Capítulo IV

### Análisis de la Información

Con respecto a la información relevada en las entrevistas administradas, se pueden promover los siguientes puntos tomando en cuenta los objetivos específicos que integran a la presente investigación.

Para comenzar a desarrollar el presente análisis a partir de las voces de las docentes entrevistadas, es menester detallar el primer objetivo planteado al inicio del proceso de investigación, el cual profesa la posibilidad de analizar la comunicación entre la DAI y la docente de grado y su repercusión en la dinámica de colaboración

Con respecto a las respuestas brindadas por integrantes de parejas pedagógicas, la muestra estuvo compuesta por cinco docentes, a quienes se les ha consultado con respecto a los elementos que componen la dinámica, la frecuencia, la modalidad de trabajo y la forma de colaborar y resolver emergentes, se pueden brindar los siguientes resultados.

Para comenzar, con respecto a la forma en la que describen a la dinámica entre MAI y docentes de grado, las cinco docentes refieren que la comunicación se da de forma presencial, siendo insuficiente, escueta o limitada según lo definen, ya que deben aprovechar espacios libres en materias especiales o recreos para poder intercambiar información y charlar. A su vez, se logra observar que en dos de las cinco docentes, esta dinámica se infiere con dificultades o tensiones en el trabajo en conjunto. Ante las respuestas que lo expresan, se encuentra la respuesta brindada por la docente 1, quien expuso:

en el turno mañana hay una docente de inclusión con la que, si bien la conozco de hace más tiempo, pero bueno, no sé cómo explicarte, nos llevamos mejor, podemos planificar juntas o yo le paso mis actividades y ella me hace las, las adecuaciones,

como que hay mejor comunicación. Depende del docente porque el docente que está ahora en este momento en el turno tarde no trabaja de la misma manera. Este docente observa. Entonces, tampoco me pide mis planificaciones, ni me pregunta qué estoy dando.

Por otra parte, la docente 3 manifestó:

Bueno, la comunicación es bastante escueta porque siempre corriendo con los tiempos curriculares, que son muy pocos, es muy poco el tiempo que tenemos para comunicarnos. Entonces, bueno, siempre en algún cuando, si hay alguna hora institucional que los nenes están en Educación Física o en hora de Música ahí podríamos llegar a conversar un poquito, pero, en general, cuesta mucho, o si no es durante el aula en la hora de clase es parar un poquito la clase o mientras los nenes están haciendo una actividad es poder conversar.

Por último sobre este tema, la docente 5 dijo:

Bueno, en este, en este caso que veníamos conversando a mí me parece que, que, si bien la comunicación o la comunicación se da en los espacios en el aula, que es como el único momento donde nos encontramos, no hay como un espacio por fuera de decir bueno, nos sentamos, charlamos, sino que se suelen dar en el aula o muy breves en los pasillos, pero por lo menos no existe como un espacio – tiempo en la escuela o durante la jornada donde conversemos por fuera eso.

Por lo recabado, se evidencia que la dinámica desde lo expuesto por las cinco docentes, no logra generar que a través de esta modalidad de comunicación, la evidencien

como efectiva, pertinente o funcional en relación a la baja disponibilidad temporal o por las diferencias en la forma de trabajo.

Por otro lado, al consultar con respecto a la frecuencia de la comunicación, de las cinco docentes, cuatro refieren a conversaciones semanales, mientras que la docente restante refiere a comunicaciones mensuales. El primer grupo, compuesto por dos docentes, manifestó que efectúan el intercambio mediante medios digitales, como WhatsApp, mientras que las tres restantes expresaron que la comunicación se da en forma oral y presencial. Algunas respuestas han reflejado a lo expuesto en el primer grupo, tal y como la propuesta manifestada por la docente 3:

Bueno, en este caso que veníamos conversando a mí me parece que, que, si bien la comunicación o la comunicación se da en los espacios en el aula, que es como el único momento donde nos encontramos, no hay como un espacio por fuera de decir bueno, nos sentamos, charlamos, sino que se suelen dar en el aula o muy breves en los pasillos, pero por lo menos no existe como un espacio – tiempo en la escuela o durante la jornada donde conversemos por fuera eso.

En cambio, expresó la docente 1:

por lo general, es cada mes, cuando se hace una planificación nueva es donde le paso todas las planificaciones, ella se toma un tiempo para, o sea, de la docente de la mañana hablo. Se toma un tiempo y después me reenvía todas las planificaciones adecuadas por WhatsApp.

Por otro lado, correspondiente al segundo grupo, la docente 2 expuso: “En forma oral, básicamente, y cotidianamente”. A su vez, la docente 4 refirió: “Solamente en el grado

o por ahí en el recreo o los pasillos de la escuela”. Por último, la docente 5 afirmó: “Exacto, sí, sí, de manera presencial y cuando está en la escuela en ese momento”.

Surge de estas respuestas que nuevamente logra inferirse como insuficiente en tres de los cinco casos, donde sólo se comunican en forma oral, siendo espacios que ya han expresado como escuetos o insuficientes. Mientras que las otras dos profesionales logran tener más flexibilidad para comunicarse con otros medios, pero una de ellas solo tiene comunicaciones una vez al mes con la docente de apoyo a la inclusión, razón por la cual no se puede considerar eficiente.

En relación a los datos obtenidos con respecto a la información que circula cuando se comunican, en cualquier medio que lo hiciesen, de las cinco docentes, cuatro refieren a que la información se basa en lo acontecido en el aula, mientras que la docente restante expone que la dinámica se focaliza en herramientas para trabajar no sólo el acontecer en el aula, sino en la evaluación y promoción de estrategias. Por ello, y con respecto al primer grupo, algunas de las respuestas dadas se sintetizan en lo expuesto por la docente 1, quien verbalizó:

Sí, en relación a los chicos que ella tiene. Bueno, Andrea (DAI) está trabajando en este momento con dos alumnos en cuarto y las veces que ingresa al aula, bueno, me pregunta cómo estuvieron, si, por lo general, de manera cotidiana ingresa, me pregunta por los nenes, me pide el registro, mira las faltas y se pone a trabajar con ellos.

Por otro lado, la docente 2 expuso: “Alguna problemática que tenga algún niño, comportamientos que se puedan ver en clase, observación que, que hace el docente de apoyo para compartir puntos de vistas”. A su vez, la docente 3 dijo: “Alguna problemática que tenga algún niño, comportamientos que se puedan ver en clase, observación que, que hace el docente de apoyo para compartir puntos de vistas u ofrecerme distintas herramientas para

poder solucionar el problema en cuestión”. Por consiguiente, y tomando en cuenta a la única docente perteneciente al segundo grupo, la docente 5 en su respuesta expresó:

En este caso, bueno, el trabajo es como muy reciente y la información que, que estaríamos compartiendo tiene que ver con los cierres, con las evaluaciones o el modo de evaluar las notas que se van a poner porque estamos como un momento de cierre, pero habitualmente tiene que ver con eso, con bueno, en este caso, en el presente, digamos, tiene que ver con eso, en otra experiencia que tuve con, con otras maestras de inclusión trabajábamos mucho con el cómo plantear las actividades, con el mismo contenido que estaban viendo todos los chicos como proponérselas a ese chico o chica.

Ante ello, la dinámica que establece la última docente representa un mayor grado de pertinencia con respecto a poder acudir no sólo a lo que acontece en el aula y el accionar de cada estudiante, sino en la planificación, el accionar propiamente dicho y las instancias posteriores de evaluación. Las cuatro docentes que pertenecen al primer grupo se dedican netamente a charlar sobre la conducta del aula, sin promover un intercambio en profundidad que permita adentrarse en cómo y qué planificar, cómo evaluar y cómo resolver eventos que puedan emerger.

Por último, y con respecto a la finalización del primer objetivo específico, se ha buscado indagar sobre la dinámica de resolución en caso que haya un emergente o problemática entre la docente de grado y los profesionales externos que acuden a la institución y desempeñan su rol como docentes de apoyo a la inclusión. Las cinco docentes integran un mismo grupo de opiniones, las cuales en primera instancia reflejan que no hay problemas, y en segundo lugar refieren que, en caso de haber, la solución sería a través del diálogo. Dichas respuestas se pueden sintetizar a través de lo expuesto por la docente 1, quien

expuso: “Y, por lo general, no hay. Pero calculo que lo charlaríamos”. A su vez, la docente 2 dijo: “Por lo general, no se producen, pero si se produjeran sería o repreguntando, o en el peor o mejor de los casos pidiéndonos disculpas y retomando el mensaje correcto y seguir adelante”. Por último, la docente 4 expresó: “Bueno, primero tratar de, de charlarlo dialogando. Bueno, y si se llega a un acuerdo mucho mejor”.

Ante la presente, al analizar la comunicación entre la DAI y la docente de grado, y su repercusión en la dinámica de colaboración, se manifiesta que los espacios para intercambiar, y los canales brindados para ello, resultan insuficientes o poco efectivos para lo que respecta al acontecer de la realidad en el proceso de aprendizaje formal de los estudiantes.

Las cinco docentes no la evidencian como efectiva, pertinente o funcional como consecuencia de la baja disponibilidad temporal o por las diferencias en la forma de trabajo. Dos docentes refirieron que efectúan el intercambio mediante medios digitales, como WhatsApp, mientras que las tres docentes restantes manifestaron que la comunicación se da en forma oral y presencial, cuyo intercambio es insuficiente en tres de los cinco casos. A su vez, cuatro docentes afirmaron que la información que intercambian con los DAI se basa en lo acontecido en el aula, mientras que la docente restante expone que la dinámica se focaliza en herramientas para trabajar no sólo el acontecer en el aula, sino en la evaluación y promoción de estrategias. Las cuatro docentes que pertenecen al primer grupo se dedican netamente a charlar sobre la conducta del aula, sin promover un intercambio en profundidad que permita adentrarse en cómo y qué planificar, cómo evaluar y cómo resolver eventos que puedan emerger.

Por ello, la comunicación entre docentes y los DAI refleja la necesidad de encontrar nuevos medios de contacto, promover mayor tiempo de interacción, conformar espacios de trabajos en conjunto y permitir coordinar espacios de labor. Espacios que ayuden no sólo a

enviar información del aula, sino a generar en conjunto un trabajo previo de planificación, la aplicación propiamente dicho y la instancia posterior de evaluación, para desarrollar una mirada focalizada en una comunicación eficaz, hacia espacios que logren demostrar su relevancia. Ante ello, y en la dinámica de colaboración, se infiere que sólo se limita, en esta primera instancia, a trabajar con respecto a las conductas en el aula en cuatro de las cinco respuestas brindadas por docentes. Sólo una profesional en sus dichos, refleja que su colaboración se da de manera efectiva tanto en la planificación, el acontecer y la evaluación de las estrategias y los contenidos curriculares provistos. Por su parte, no se evidencian conflictos que repercutan en las dinámicas. Se infiere la resistencia de una de las cinco docentes, quien ante un problema continúa sin esbozar una función en equipo, limitándose a desarrollar su trabajo, dejando que el profesional externo continúe efectuando su rol por su parte.

En segundo lugar, se ha planteado como objetivo explorar la planificación de las actividades y estrategias en el aula. Para la misma, se logra efectuar un recorrido sobre los criterios que utilizan para adaptar las actividades, la participación de la docente de apoyo, la planificación de las actividades y estrategias y las herramientas y/o recursos utilizan en el proceso de planificación.

Al adentrarse sobre los criterios para adaptar las actividades, se observan dos grupos de respuestas. El primero, compuesto por cuatro docentes, refieren que los criterios se generan en base a las conductas o emergentes que suceden en el acontecer en el aula; sin embargo, una de ellas acota que lo hace de forma autónoma ya que no cuenta con el acompañamiento de los profesionales externos. Por su parte, el segundo grupo, compuesto por la respuesta dada por una docente, refiere a que los criterios que realizan en forma conjunta con la DAI.

Con respecto al primer grupo, la docente 1 expuso: “No, y eso es según cada, cada chico. Según el nivel o la dificultad que presente cada uno”. Por su parte, la docente 5 comentó:

en otros momentos depende, en principio, de las de las características o de las, de las características del estudiante y en función de eso, qué sé yo, si es un tema de atención proponer algo más corto, si es un tema de, no sé.

En relación a ello, dentro del mismo grupo pero efectuando una crítica a la función de agentes externos, la docente 4 explicó:

Bueno, yo trato de adaptarlas según lo que necesita el alumno. En este caso, no cuento con por ahí la facilidad de que cuando nos encontremos con el MAI facilite esas adecuaciones de las actividades, sino bueno, él acompaña a que realice el trabajo, pero bueno, sin, sin adecuaciones.

Por último, con respecto al segundo grupo, la docente 3 expresó:

El criterio bueno, tiene que ser, bueno, es consensuado por las dos. Bueno, vemos las posibilidades que tiene, lo que puede llegar a hacer y lo que no.

Ante ello, se observa que los criterios para adaptar las actividades no existen, se basan en aspectos que surjan en el acontecer en el aula y que las mismas identifican como necesidades de ciertos estudiantes. Una docente refiere a la necesidad de la participación de las MAI para hacerlo en conjunto, mientras que, dentro del primer grupo, una docente efectúa una crítica a la baja participación, utilizando a las necesidades de los alumnos como horizonte de qué realizar.

Con respecto a la participación de las DAI, desde la visión de las docentes, también se generan dos grupos de respuestas. El primero, compuesto por tres de las cinco docentes, refleja que las DAI no participan en el proceso de planificación curricular, mientras que el otro grupo compuesto por dos docentes, afirman que si se da su participación. Ante ello, algunas respuestas del primer grupo son, desde lo expuesto por la docente 3: “No, para, para confeccionarla no, solamente la hace la docente de grado, sí, yo.”. Por su parte, en el siguiente grupo, la docente 1 expone: “Sí, participa. Bueno, primero, dejamos en claro, o sea, en primera instancia con el equipo directivo que la planificación tiene que ser la misma para todo el grupo. Después de acuerdo a la necesidad de cada nene en inclusión se va adecuando.”. Por su parte, la docente N° 5 expresa: “En otro, en un caso bueno, trabajábamos con la MAI en articulación que un chico con trastorno del lenguaje y se le mandaba la planificación y ella adaptaba la planificación mensual”. Por la presente, es mayoritaria la visión, en el caso de tres de las cinco docentes, en el que las DAI no son parte de la planificación, mientras que las dos docentes restantes se apoyan en estas profesionales para poder conformar adaptaciones o elaborar herramientas para las necesidades de sus estudiantes.

Al brindar las respuestas relativas a la dinámica de planificación y aplicación de estrategias curriculares, se vuelven a generar dos grupos de respuestas. El primero, compuesto por cuatro docentes, refieren a la importancia de que las MAI logren promover adecuaciones y configuraciones de apoyo teniendo como base la planificación. El segundo grupo refleja la respuesta de una docente apegada a que las MAI no participan. En relación al grupo expuesto en primer lugar, la docente 1 refiere: “Además de hacer las adecuaciones en papel que quizás me dice bueno, le va a servir de apoyo visual, no sé, la tabla pitagórica o de qué manera”. A su vez, la docente 5 refleja: “Como siempre en función de, de primero de conocer y de ir probando también, pero también de, tomando en cuenta, ¿No? las

características personales de los chicos”. Con respecto al segundo grupo, la docente 4 expresa: “*En este caso, con el grado que tengo y el MAI que nos tocó no, no tenemos ese acuerdo*”. Ante la misma, se logra evidenciar la continuidad en las dificultades por parte de algún docente con respecto a las prácticas en el acontecer áulico, no sólo en la planificación sino en el apoyo diario. Por otro lado, las cuatro profesionales restantes refieren que las MAI participan de forma efectiva mediante adecuaciones o configuraciones curriculares, tomando en cuenta las particularidades de cada estudiante.

Por último, en relación al presente objetivo, se ha buscado analizar las herramientas y/o recursos utilizados para coordinar el proceso de planificación. Ante ello, se evidencian dos grupos de respuestas. El primero, compuesto por cuatro docentes, refieren a la participación de las MAI a partir de brindar asesoramiento y acompañamiento para adaptar consignas, mientras que la docente restante expone que no participan ni brindan recursos o herramientas. En el primer grupo la docente 3 expresa: “Sería tratar de mostrarle el contenido a trabajar y que la docente me ofrezca distintas estrategias o recursos para poder cautivar la, el interés del niño”. Por su parte, la docente 3 expone: “Es la observación, siempre es como que ellos vienen a observarlo primero. Vienen a observarlo, entonces, a partir de ahí ellos con la observación lo pueden evaluar y ver a ver este tipo de herramientas si resulta”. En contraposición a ello, la docente 4 dice: “No me brinda otras herramientas más que acompañar al alumno cuando está en el grado”. Ante la misma consulta, se observa que cuatro profesionales exponen y brindan lugar e importancia a la participación de los agentes externos en el proceso pedagógico, desde su función y la visión integral para acompañar a los estudiantes, mientras que la última refleja que no hay participación en profundidad por parte de los DAI.

Así mismo, al explorar la planificación de las actividades y estrategias en el aula, las docentes reflejan que en cuanto a la participación, en todas las respuestas otorgadas se resalta el grupo de cuatro docentes quienes exponen que los criterios y participación de los docentes de apoyo a la inclusión en la planificación y el acontecer en la transmisión de contenidos, se efectúa de manera continua, acompañando y brindando sugerencias o adaptaciones curriculares según las necesidades de cada estudiante, con una sola docente que infiere que no hay participación ni se logra efectuar un trabajo en conjunto en estas instancias, exponiendo que estas etapas las realiza de manera individual y autónoma, con escasa participación de los agentes externos.

En tercer lugar, se ha buscado examinar el trabajo conjunto dentro del aula de esta pareja pedagógica. Para ello, la propuesta explora un recorrido entre la organización de trabajo en conjunto, el rol de cada profesional, las herramientas de evaluación y las estrategias para promover la inclusión.

En su inicio, al indagar sobre la organización de la dinámica docente en el aula, se reflejan tres grupos de respuesta, representado el primero por dos docentes que afirman que la intervención y organización surge en respuesta a un emergente en el salón; por su parte, otros dos docentes refieren que no tienen una organización en la dinámica, ya que cada uno hace su trabajo por separado; por último, una docente refiere que esta labor se da en conjunto en distintas instancias, desde la planificación, su aplicación y el control y evaluación. Ante ello, con respecto al primer grupo, la docente 2 dice : “Habitualmente, ante una necesidad de algún niño con conductas disruptivas o mal comportamiento, o que no se adapte al ambiente necesario para la clase me dirijo a llamar al Equipo de Orientación e inmediatamente me vienen a asistir”, mientras que la docente 3 expone: “Bueno, nos organizamos, ella se sienta con, con el alumno y yo intervengo, le trato de explicar la actividad y ella bueno, como que

continúa con su trabajo”. Con respecto al segundo grupo, la docente 1 responde: “No, ella se sienta con los chicos al lado de, individualmente, digamos. Primero, se sienta con uno, después con el otro”, mientras que la docente 4 agrega:

No sé si hay una organización. Él tiene varios alumnos en el aula, creo que son 5, la manera de trabajar es entrar, el día que le toque al alumno se sienta con el alumno o toma apunte de lo que hace.

Por último, con respecto al último grupo, la docente 5 expresa:

Bueno, en este caso, esta bueno al, al ser fluido o que se, se planifique, justamente, que se anticipe ese momento de trabajar en conjunto. Un momento donde planificar, un momento donde charlar, un momento donde evaluar, donde ver bueno, qué pasó con esto que se propuso, qué podemos hacer.

Ante ello, si bien las respuestas plantean tres grupos diferentes, en su análisis se logra encontrar dos tipos de visiones, basada la primera en una mirada más individualista o sin una propuesta dinámica entre ambos, compuesta por la realidad de cuatro docentes, mientras que sólo una docente refleja que hay una labor en conjunto. Las primeras cuatro docentes exponen la falta de intervención, o una propuesta donde el rol se encuentra limitado y, según lo analizado previamente, la comunicación, el tiempo de trabajo y la modalidad de desempeñar la función en manera conjunta o como pareja pedagógica se evidencia truncada. Sin embargo, una docente logra denotar que en su labor cotidiana el accionar con las DAI genera un espacio de construcción conjunta, no sólo en el aula, sino también en lo relativo a la planificación, aplicación, control y seguimiento y, por último, en la evaluación y reestructuración en caso de ser necesario.

Por otro lado, al promover el rol de cada profesional en las actividades en el aula, se exponen dos grupos de respuestas. El primero, compuesto por la realidad reflejada por cuatro docentes, se manifiesta e infiere un proceso en el que ellas son quienes generan las actividades o la propuesta, y las MAI o DAI son quienes se deben adaptar, pero desarrollando una función individual sin tener un intercambio o una propuesta conjunta. Por otro lado, el segundo grupo de respuesta compuesto por una docente refiere a la capacidad de elaborar una propuesta en el aula, que si bien la docente de apoyo baja a la realidad de cada estudiante con quien trabaja, la docente también busca participar e interactuar en conjunto con la docente. Con respecto al primer grupo, algunas de las respuestas que reflejan esta realidad se pueden sintetizar en lo manifestado por la docente 1, quien expone:

Por lo general, la actividad general la presento yo, la docente de inclusión se sienta con, con los chicos o con uno o con el otro. Una vez que se plantea la actividad la explico. Entonces, yo voy trabajando con el resto.

Por su parte, la docente 3 agrega:

Y ella viene específico por el alumno o los alumnos que tenga dentro del grupo. Ella viene por, está, por ejemplo, si yo tengo 2 alumnos con esa MAI se sienta una hora con cada uno, y bueno, trabajan de forma individual.

Con respecto al segundo grupo, la docente 5 manifiesta:

A mí me parece que en ese caso la docente es quien da como orientaciones generales, por decirlo de algún modo y que el MAI acompaña esa tarea dependiendo de lo que se esté planteando en el momento, por supuesto, con la adaptación que sea necesaria, pero a mí me parece que, que es eso, que es como el docente orientando la tarea en general, acercándose también, obviamente, no es que porque está el MAI. Para mí ese

es el papel que, que cumplen los 2, digamos, el docente de grado acercándose como cualquier otro estudiante y el MAI acompañando la tarea, sea lo que sea que esté haciendo, con la adaptación que sea, no importa, pero me parece que tiene que verse como esa de trabajo en conjunto. Que no es alguien externo o que cada día hacen otra cosa o lo mismo la docente, haciendo una clase para todos menos para ese pibe. No....

En este sentido, se observa que el primer grupo no logra interiorizarse en profundidad con la realidad y el proceso de los estudiantes que precisan y acceden a un acompañamiento por parte de un agente externo como las docentes o maestras de apoyo a la inclusión, ya que se limitan a dar la actividad al grupo de forma general, y no participan ni intervienen, tanto en forma individual como en conjunto con las DAI, en la práctica con estos estudiantes en particular. Por otro lado, sólo una docente responde y manifiesta, ya como se ha presentado en apartados anteriores, su rol de intervención de forma completa en relación a una pareja pedagógica entre su función general, y el acompañamiento y orientación con respecto a las MAI.

Con respecto a las herramientas de evaluación, las respuestas se pueden segmentar en tres grupos. El primero, compuesto por tres docentes, se tiene la expectativa y se mantiene a la espera de que la docente de apoyo a la inclusión sea quien brinde herramientas de evaluación o informes de devolución con respecto a esos estudiantes. El segundo grupo, compuesto por una docente, toma en cuenta al proceso más que a instancias en particular. Por último, el tercer grupo, compuesto también por las respuestas brindadas por una docente, se focaliza en generar objetivos o un proceso que sirva de orientación para saber qué se debe modificar o cómo continuar. Con respecto al primer grupo, la docente 1 responde: “Ella me da su parecer, me comenta cómo va trabajando, si hay avance, si aún le cuesta o hay que fortalecer algo”. Por su parte, la docente 4 agrega: “Bueno, en ese caso, si él pregunta mi

opinión bueno, yo doy desde lo que trabajo, y bueno, él hará su, su parte, pero por ahora no...

No brindo todavía ninguna, ningún informe o algo que tengamos que poner". El segundo grupo, compuesto por la docente 3 expone:

Bueno, la evaluación es constante, continuamente todos los días. Quizás hay cosas que un día le cuesta y al otro día un poquito más y al otro día un poquito más.

Entonces, bueno, la evaluación es como constante, es todo el día y es el día a día, y se tiene en cuenta todo el recorrido.

Por su parte, en el último grupo de respuestas, la docente 5 expone:

Y yo creo que de varios modos. En principio, todo esto que estoy hablando debería, vuelvo a lo mismo porque no, debería haber como algún plan de acción, digamos, como alguna propuesta de decir bueno, queremos que se logre esto, no sé, que termine una tarea en una hora. Y en función de esos, esos criterios o esas propuestas o propósitos, justamente, evaluar.

De las cinco respuestas, ninguna refiere a un trabajo colaborativo con las DAI para generarlo. Por su parte, de las respuestas otorgadas, en su mayoría se logra observar que la mirada posicionada sobre los DAI, tal y como previamente se han reflejado respuestas en las que la dinámica no logra generarse como una labor en conjunto, las expectativas de que sean quienes den criterios o devoluciones de evaluación de estos alumnos reflejan la falta de interiorización sobre la realidad de estos estudiantes. Con respecto a la evaluación procesual, o en relación al último grupo que precisa de objetivos, se observan dos puntos en contraposición, entre poder analizar toda la trayectoria pedagógica a lo largo del año, y en los diferentes espacios, mientras que en su función la docente del tercer grupo precisa de un horizonte basado en objetivos por cumplir para poder generar una evaluación más precisa, a su parecer.

Por último con respecto a las estrategias utilizadas en el proceso de inclusión, las respuestas generan un único grupo en lo que refiere a destinar las propuestas de forma individual.

Sin embargo, se pueden subdividir en dos temáticas, el primer grupo en el que dos docentes exponen la necesidad de trabajar con material concreto, mientras que en el segundo grupo, tres docentes hacen hincapié en contenidos o procesos para la inclusión. Ante ello, con respecto al primer subgrupo la docente 1 expone: “El uso espacial de la hoja, a veces me dice que bueno, a tal niño le servirían esas hojas cuadriculadas de cuadros más grandes quizás. Esa es otra herramienta”. Por su parte, la docente 2 expresa: “Digamos, quizás en una primera lectura el niño que está, si fuera un cuento, que está disperso, quizás se vuelve a leer o la docente lo volvería a leer en forma individualizada para con el niño”.

Con respecto al segundo grupo, la docente 3 responde: “Bueno, una estrategia es todo el tiempo hablar desde la ESI, ¿Sí? Hablar de la diversidad, hablar en forma general para con todos, con todos los alumnos para que...”. Por último, la docente 5 refiere: “Como algún plan de acción”. Se logra observar que no consideran a la inclusión como algo más que hacer actividades individuales en lugar de una integración efectiva al salón, propuestas en grupo o adentrarse en la realidad de cada estudiante para poder emprender un rol más efectivo dentro de la función de una pareja pedagógica, tomando en cuenta que la labor con las docentes de apoyo tampoco se evidencia integrada. Ante ello, la visión de inclusión para el primer grupo se basa en brindar material específico a las necesidades, mientras que el segundo grupo se limita en generar contenidos o procesos para evaluar, sin buscar una participación activa en conjunto en el salón.

En relación a lo relatado, al examinar el trabajo conjunto dentro del aula de esta pareja pedagógica, se evidencia que cuatro de los cinco docentes no tienen una función que logre

establecer un quehacer en el aula donde la participación de las DAI o MAI sea completamente integrada o en conjunto, sino que se desarticula para que cada uno cumpla su función, sin generar espacios de interacción o complementos para planificar, aplicar actividades o evaluar. Ante ello, sólo una docente ha sido clara en su proyección verbal de que se tiene en cuenta la participación de docentes de apoyo en la práctica profesional, esbozando una función conjunta para llevar a cabo en el aula. Sin embargo, con respecto al proceso de evaluación, se manifiesta aún más que tres de cinco docentes se limitan a que las DAI, tal y como previamente se han reflejado respuestas en las que la dinámica no logra generarse como una labor en conjunto, sean quienes den criterios o devoluciones de evaluación de estos alumnos reflejan la falta de interiorización sobre la realidad de estos estudiantes. A su vez, al consultar sobre el proceso de inclusión, los docentes responden sobre situaciones ajenas, o no tan precisas, con lo que realmente es necesario para potenciar un proceso inclusivo en el aula, basando sus respuestas en la implementación de materiales concretos, estrategias de trabajo individual y la práctica profesional a través de la consecución de objetivos, donde la imagen de la pareja pedagógica está ausente y de la inclusión al grupo clase de los estudiantes no aparece en ningún momento. Se ha logrado inferir, en gran cantidad de ocasiones, que las docentes no llegan a interiorizarse en la práctica ni en la realidad con estos estudiantes, desligando en cuatro de las cinco realidades a la función de las DAI, con quienes tampoco se logra establecer una comunicación efectiva o labor en conjunto, ya que se carecen de espacios, medios y tiempo para poder planificar, actuar como pareja pedagógica y, posteriormente, evaluar.

Por último, el cuarto objetivo específico profesa la posibilidad de identificar los factores que favorecen la dinámica de la tarea en pareja. Para su análisis, se exploran los elementos posibilitantes, aspectos a mejorar y los obstáculos en la dinámica entre profesionales.

Para dar inicio, al indagar sobre los factores que favorecen la dinámica de trabajo entre docentes, las respuestas permiten dilucidar un único grupo como elemento crucial, coincidiendo las cinco profesionales en que la comunicación es lo primordial. Ante ello, por ejemplo, la docente 2 expone:

La buena comunicación, la disponibilidad horaria también porque a veces la docente de apoyo es una para varias actividades en varios grados, y bueno, poder coordinar su ayuda, su presencia en el aula es, es lo que nos permite seguir trabajando juntas,

mientras que la docente 3 agrega:

Sí, bueno, nada, lo principal es la comunicación, que podamos hablar y llegar a un acuerdo y si, bueno, esto de que, si alguna no está de acuerdo en algo también poder comunicarlo y ver cómo se puede revertir ese desacuerdo, pero bueno, nada, fundamental es la comunicación.

Sin embargo, la respuesta que mejor sintetiza esta realidad es la otorgada por la docente 4, quien manifiesta: “Y entre ambos docentes. Y, como dije al principio, el trabajo es como que hace cada uno por su lado y no hay una comunicación directa, no dependiendo de mí, sino de cómo él trabaja”. Tal y como se logra observar explícitamente en la última respuesta, y como se ha visto en cuatro de las cinco docentes en respuestas anteriores, en lo contestado se verbaliza la importancia de la comunicación. Se aprecia que en este grupo no se ha logrado generar una práctica de pareja pedagógica como tal, ya sea por las resistencias de las docentes, tanto de grado como de apoyo, por la falta de claridad en la labor profesional, o por cuestiones que puedan surgir en la práctica con las diferencias encontradas. Todo ello limita el proceso de inclusión y la intervención en profundidad por parte de las docentes de grado acerca todos los estudiantes.

Por su parte, en los aspectos a mejorar dentro del vínculo profesional, y los obstáculos presentes en la dinámica profesional, las respuestas exponen una realidad que, si bien la comunicación favorece el vínculo, es algo que las cinco docentes refieren como algo necesario a que se pueda potenciar. Es decir, tanto el diálogo como la disponibilidad temporal para poder generar estos espacios o promover algunas líneas de acción, como la planificación curricular o devoluciones. Algunas de las respuestas se pueden sintetizar en lo que expresa la docente 3:

Bueno, tiene que ver con lo que hablamos al principio con el tema de los tiempos, que no tenemos tiempo para, para sentarnos y poder charlar y poder llegar a los acuerdos que, que sean necesarios para, para poder, para poder llevar a adelante la situación. Entonces, bueno, eso se debería mejorar, que no tenemos tiempo ni tampoco el espacio para, para comunicarnos, para encontrarnos. Como obstáculo encuentro y remarco el poco tiempo que tienen asignado para cada nene y para hablar con, con nosotros. Incluso, si tienen que hacer una reunión con la familia también lo hacen en ese tiempo, ellos no vienen en otro horario que no sea ese nene. Entonces, ahí también le estamos sacando tiempo de actividades al nene y también es un espacio, un tiempo que podría estar para trabajar conmigo en el aula.

A su vez, la docente 4 expone:

Y bueno, tal vez acá bueno, el diálogo, planificar con, con anterioridad juntos o que haya una comunicación de otro tipo o, qué sé yo, por, por WhatsApp o por mail para llevar adelante una planificación conjunta para las actividades del niño. Creo que de las 2 partes tenemos que intentar acercarnos y buscar otra forma de trabajo, creo, desde mi punto. En obstáculos tal vez la forma de trabajo que, que tiene cada profesional, en este caso, el MAI, el MAI. Por ahí está acostumbrado a trabajar de esa

manera y yo estoy acostumbrada a trabajar de otra. Y entonces, creo yo que debería haber un, un diálogo más acertado.

Por último, la docente 5 responde:

Sí, o poder nada, esto, establecer como diálogos o pensar qué cosas se quieren lograr y de verdad pensarlo juntos, no que sea la seño diciendo “bueno, yo quiero”, ¿No? O que la otra persona “yo quiero”. Actualmente no siento que sea colaboración, sino más bien esto, como un trabajo como separados. Yo observo eso, como al no haber todo esto que veníamos hablando que me parece que, que es fundamental. Al no existir eso es como si cada uno tuviera su trabajo, como si yo como docente de grado tendría que evaluar ciertas cosas y el MAI otras, y... en cuanto a obstáculos que encuentro son el tiempo, los espacios. Eso, no creo que más, es redundante.

Se observa que la realidad en la práctica de las cinco docentes amerita de generar estos espacios para que se pueda brindar un proceso efectivo como pareja pedagógica, ya que es un limitante crucial en lo que respecta a poder desempeñar la función conjunta en el aula o promover que puedan ser esenciales para la labor con los estudiantes. Los obstáculos principales son el tiempo y la falencia en la dinámica comunicativa entre los docentes, quienes reconocen cuáles son los potenciadores y limitantes en el rol, se tiene en cuenta la necesidad, se menciona, pero no se promueve a generar cambios para que se logren dar estos espacios.

Para terminar, sobre las sugerencias con respecto a la dinámica entre profesionales, las cinco docentes generan un único grupo de respuestas, el cual refleja la importancia de la disponibilidad temporal y de generar espacios de comunicación. La docente 1 expone:

“Tener un tiempo dentro de la institución para sentarnos, sentarnos y conversar primero”.

Por su parte, la docente 3 replica: “Que trate de haber buena comunicación y que si, bueno,

que si, y plantear nada, las diferencias en tal caso que haya para ponerse de acuerdo y para ir por el mismo, por un mismo objetivo''. Por último, la docente 4 expresa:

Tener más tiempo en, en dialogar, en ponernos de acuerdo o tomar acuerdos para qué es lo que realmente necesita el alumno y enfocarnos hacia ese, hacia ese lugar, como para tener cosas específicas o temas específicos que, que necesita el niño como reforzar o priorizar.

Por lo expuesto, se identifica a la comunicación, y la disponibilidad de tiempo, como elementos cruciales para encontrarse, no sólo físicamente sino también con la realidad del alumno, con la posibilidad de generar cambios, con promover espacios de aprendizaje significativo y que permiten que la labor de cada uno se complemente; generando una verdadera dinámica de pareja pedagógica que conlleve a promover un proceso de inclusión pertinente, así como del potencial de cada estudiante en base a sus necesidades.

Por ello, al identificar los factores que favorecen la dinámica de la tarea en pareja, todas las docentes reflejan la importancia de la comunicación y la disponibilidad temporal, siendo el factor crucial que actualmente no estaría funcionando en la práctica profesional de todas las entrevistadas. Ante ello, los obstáculos son claros y pueden ser expresados por las docentes, así como aspectos que podría ayudar a eliminarlos progresivamente, pero que se encuentra truncado y no se soluciona.

Es un emergente que se mantiene y promueve, a su vez, limitaciones en el proceso de cada estudiante, ya que la propuesta de inclusión o de generar espacios que puedan ayudar en su proceso pedagógico, se ve parcialmente afectado en una labor, en la que cuatro de las cinco profesionales reflejan dificultades.

## Capítulo V

### Conclusión Final

#### Resultados

Para el desarrollo de la conclusión, es indispensable partir del planteamiento del problema, el cual surge mediante la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los factores que influyen en la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado en una escuela primaria, y cómo afectan esta colaboración al proceso de inclusión educativa?

Por consiguiente, se ha propuesto como objetivo general el potencial de explorar la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado, identificando los factores clave que influyen en la dinámica de esta pareja pedagógica. Para su logro, se han planteado objetivos específicos resueltos mediante las entrevistas de tipo semiestructurado, en las cuales se ha logrado desentramar la información obtenida a través del análisis pertinente, lo que ha permitido explorar la presente conclusión final.

Con respecto a la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión y la docente de grado, se observa que la dinámica empleada entre ambas partes se identifica como insuficiente, desorganizada y con la necesidad de inversión de mayor tiempo para poder dialogar e intercambiar información entre ambas profesionales; limitando así su proceso de labor en conjunta, y repercutiendo en tres instancias, siendo la planificación, el acontecer propiamente dicho en el aula, y la etapa de evaluación. Por la misma, las docentes han expuesto verbalmente que la primera etapa de creación del contenido para planificar y generar la propuesta en base a las necesidades del grupo clase, no cuentan con un espacio para promoverlo de manera conjunta.

Con respecto a la aplicación y el acontecer en el aula, se logra inferir mediante el discurso de las docentes que la práctica de las MAI, en gran medida, se encuentra desarticulada y enfocada sólo en acompañar a cada estudiante, pero sin interacción continua ni una proyección con los docentes.

Por último, en la evaluación, no se manifiesta un proceso donde puedan generar una comunicación en donde se logre desentramar lo labrado en clase y analizar las herramientas que han sido de mayor utilidad, ni aquellas que ameritan de readecuaciones. Ante ello, al poseer una comunicación con poca frecuencia, sin espacios físicos ni entornos digitales en los cuales puedan establecer el diálogo y promover la labor en conjunta, por lo que la dinámica de colaboración se ve afectada, generando actividades individuales por parte de cada profesional y no una producción conjunta, lo que repercute en el acontecer en el aula, donde la docente de grado trabaja de una forma, y la docente de apoyo a la inclusión genera su propuesta a solas con cada estudiante.

Por otra parte, al explorar la planificación de actividades y estrategias en el aula, la transmisión de contenidos se efectúa de manera continua, acompañando y brindando sugerencias o adaptaciones curriculares según las necesidades de cada estudiante. Desde este lugar, la mirada de las docentes refleja una labor conjunta con respecto a los agentes externos que intervienen en la realidad en el aula, como puede ser la participación de las docentes de apoyo a la inclusión. Por su parte, una sola docente que infiere que no hay participación ni se logra efectuar un trabajo en conjunto en estas instancias, exponiendo que estas etapas las realiza de manera individual y autónoma, con escasa participación de los agentes externos.

En complemento, al identificar sobre la realidad del trabajo conjunto dentro del aula de esta pareja pedagógica, la mayoría de las docentes identifica que la dinámica de trabajo con las docentes de apoyo a la inclusión no logra integrarse o generar una función en

conjunto, sino que se desarticula para que cada uno cumpla su función, sin generar espacios de interacción o complementos para planificar, aplicar actividades o evaluar. Se ha logrado inferir, en gran cantidad de ocasiones, que las docentes no llegan a interiorizarse en la práctica ni en la realidad con estos estudiantes, desligando el proceso a la función de las DAI, con quienes tampoco se logra establecer una comunicación efectiva o labor en conjunto, ya que se carecen de espacios, medios y tiempo para poder planificar, actuar como pareja pedagógica y, posteriormente, evaluar. Ante ello, los obstáculos en la propuesta de inclusión o de generar espacios que puedan ayudar en su proceso pedagógico, se ve parcialmente afectado por una labor que se efectúa, en relación a ambas profesionales, por separado y de manera individual, donde las docentes de grado brindan contenidos y las docentes de apoyo deben amoldarlo a la realidad de los estudiantes, sin generar un espacio de creación que pueda ayudar no sólo en la planificación y en el acontecer en el aula, sino también en el proceso de evaluación y reestructuración propiamente dicho.

Por ello, la colaboración entre la docente de apoyo a la inclusión (DAI) y la docente de grado es limitada, tanto por la falta de la frecuencia y el tiempo con el que cuentan para generar espacios de comunicación, y la intervención de las DAI en el salón sólo se enfoca en la práctica diaria amoldando los contenidos de la docente a las necesidades de los estudiantes, sin promover una producción, planificación, aplicación, asesoramiento ni evaluación de las didácticas y estrategias de enseñanza, sin aprovechar una herramienta como podría ser una propuesta desde la pareja pedagógica y el desempeño en colaboración. Los factores clave que influyen en la dinámica de esta pareja pedagógica son la falta de comunicación, la carencia de espacios, las dificultades en generar instancias de labor en conjunta y el individualismo con el que se desempeñan, a partir de las resistencias, rigideces o por el desconocimiento de la función de cada profesional, apegándose a generar una labor propia en lugar de una propuesta en conjunta que permita integrar la mirada de ambas profesionales en pos de potenciar el

proceso de aprendizaje de cada estudiante acorde a sus necesidades. Desde la mirada de la docente de grado, quien conoce a cada niño y niña desde la cotidianeidad del aula, así como todo contenido complementario que pueda fomentar cada agente externo que permita promover un espacio de creación, lo que beneficiaría directamente a la realidad de los estudiantes, y potenciará la labor de cada profesional.

Al inicio del proceso, se han propuesto supuestos básicos de la investigación, los cuales profesan que la comunicación mejora la colaboración, ya que se parte de la idea de que una buena comunicación entre la DAI y la docente de grado ayuda a que trabajen mejor juntas, en el que planificar juntas es beneficioso ya que supone que planificar las actividades en conjunto les permite crear estrategias más efectivas, donde la colaboración beneficia a los estudiantes, permitiendo trabajar en conjunto y generar así un impacto positivo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Estos supuestos se logran comprobar, ya que las falencias en la comunicación, las carencias de una propuesta colaborativa en la planificación y la dificultad en generar un espacio de trabajo en conjunto conllevan a generar obstáculos en el proceso de enseñanza, en contraposición al potencial que podría promover si la actividad se efectuase desde un acuerdo mutuo en labor continua dentro de una verdadera propuesta como pareja educativa.

Por último, la profesión de la psicopedagogía, y el rol de quienes lo desempeñan será permitir orientar a este grupo de profesionales externos y docentes en poder maximizar las herramientas y conocimientos con los que cuentan, permitiéndolos dotarse de nueva información que ayude al desarrollo de sus labores con los y las estudiantes, así como el acompañamiento y orientación durante el proceso pedagógico, haciendo un análisis y observación del proceso de la pareja pedagógica para focalizarse en cómo se desarrollan allí las interacciones, puntualizando en la capacidad de maximizar la dinámica y el proceso de

cada persona, la manera en la que aprenden con otros y mediante otros, teniendo a la pareja pedagógica como un nuevo espacio a explorar para permitir cambiar esta mirada de individualismo, hacia una visión inclusiva y que permita generar la práctica en conjunto, siendo un elemento obstaculizado actualmente en este grupo de personas.

### **Discusión Teórica**

Para el desarrollo de esta discusión, se tomaron en cuenta las investigaciones previas y los contenidos pedagógicos para dar lugar a aquellos puntos que se asemejan y diferencian con los resultados obtenidos. Para ello, se dispone un recorrido desde los conceptos y definiciones más generales hacia los espacios particulares, en concordancia con la información recabada.

Desde el posicionamiento teórico es indispensable generar la base de la labor de los docentes de apoyo a la inclusión, o docente integrador, a través de la definición propuesta por Valdez (2009), donde se lo posiciona como “un dispositivo de acompañamiento y andamiaje” (p. 162). En el trabajo actual, se logra observar esta definición en las manifestaciones propuestas por las cinco docentes de grado, quienes refieren que la función de las DAI se limita al trabajo de acompañar al estudiante entre lo que puede realizar por sí mismo, y el contenido por aprender. Sin embargo, esta visión muestra su foco sólo en el alumno, y no en el trabajo desde la labor interdisciplinaria en la pareja pedagógica, evento que se ha demostrado obstaculizado en las proyecciones orales obtenidas a partir de los resultados recabados de las entrevistas de tipo semiestructuradas.

Continuando con ello, al hablar de las DAI, se fomenta que esta figura favorece los procesos de inclusión educativa, continuando con lo propuesto por Valdez (2009) apoyando tanto al docente del aula como al alumno y al grupo de pares, actuando como “una pareja pedagógica que promueve el aprendizaje de todos los estudiantes” (p. 162). Sin embargo, esta

propuesta no logra trasladarse al acontecer propiamente dicho con los docentes de grado, ya que en sus manifestaciones han proyectado un trabajo aislado, sin condiciones óptimas para promover espacios de intercambio o medios efectivos para generar las instancias de planificación, aplicación de didácticas y evaluación del proceso para reestructurar el contenido curricular, en caso de ser necesario en base a la realidad de cada estudiante.

Continuando con este punto, tomando en cuenta las funciones, el docente integrador trabaja en al menos tres niveles de intervención:

a) Intervención en la relación del docente a cargo del aula con el niño:

Promover la comunicación entre el niño y el maestro de grado, incluyéndolo en las actividades del aula y poniéndole límites cuando sea necesario.

b) Intervención que favorezca la relación con los pares: Facilitar la participación del niño en las actividades del aula y en los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional que promuevan la inclusión y la interacción con sus compañeros.

c) Intervención en las tareas del aula: Adaptar los contenidos y métodos de enseñanza cuando sea necesario, utilizando la filosofía de la comunicación total, que incluye fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito y habla, entre otros. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2009, p. 52 - 53)

Desde este lugar, se logra analizar que en la práctica dentro de la institución en la ciudad de Bariloche que ha servido como campo de investigación, los niveles de intervención que exploran las DAI sólo se sujeta a la intervención en las tareas del aula, acompañando e ingresando al salón para fomentar el afianzamiento de contenidos según lo que circule como información en el contexto áulico, sin lograr generar intervenciones con docentes, ya sea por

la falta de tiempo, de espacio, de medios para interactuar, como las resistencias o tensiones en la práctica profesional que se ha logrado inferir desde lo proyectado por el discurso de los docentes de grado. Los mismos refieren las falencias y obstáculos en esta propuesta de labor conjunta, y no han referido en relación a una práctica que integre al estudiante con sus pares en una participación activa al aula. Según su relato, los docentes de apoyo a la inclusión se limitan a interactuar sólo con los estudiantes por los que asisten a la institución, sin generar propuestas en el aula para la clase o para el grupo de pares.

Continuando con ello, y según Roncallo (2011), el DAI o MAI es un docente de educación especial, que forma parte del equipo de apoyo y acompaña sistemáticamente al alumno con discapacidad en su trayectoria educativa integral, siendo un aspecto que se ha logrado observar en el acontecer en el aula, como un acompañamiento focalizado sólo en interactuar y generar propuestas con ese estudiante en particular. Continuando por lo propuesto por el autor, este docente colabora con el maestro de aula en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desempeñando sus funciones en horarios coincidentes con los de las instituciones educativas donde trabaja. Es allí donde se contrapone a la realidad expuesta por la muestra de docentes seleccionada, ya que han manifestado que los procesos de planificación, las dinámicas en el aula en forma grupal, el acompañamiento a las consultas de los docentes de grado, la falta de espacios de interacción y la ausencia de propuestas para evaluar o readecuar estrategias son faltantes a trabajar, siendo instancias sólo labradas por los docentes de grado.

También Roncallo (2011), describe las funciones explícitas en la Resolución 3438/11, dentro de las cuales, y en relación a la realidad analizada dentro de dichos contextos áulicos evaluados, los docentes de apoyo a la inclusión sólo participan de adecuaciones curriculares, participando en el diseño de adecuaciones curriculares basadas en la evaluación continua del

proceso educativo, y “fomentando la continuidad del proceso de aprendizaje al proporcionar los instrumentos necesarios para la continuidad del aprendizaje del alumno, incluso en ausencia del maestro de apoyo” (p. 42-43). Ante ello, se logra esclarecer que el desempeño y la función de los docentes de apoyo se encuentran limitados y poco explorados, lo que genera a su vez obstáculos en la propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en cuenta el contraste con la investigación de Arias Trujillo et al. (2008), titulada *El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad*, la cual analiza las demandas y responsabilidades del maestro de apoyo dentro del sistema educativo inclusivo, ésta enfatiza la relevancia de la atención a la diversidad, la reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la flexibilidad curricular, destacando el rol del maestro de apoyo como facilitador de procesos inclusivos mediante la promoción de prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas necesidades individuales se tienen en cuenta en la investigación actual, de manera que coincide con los resultados propios a la indagación realizada por Arias Trujillo et al. (2008), trabajando con cada estudiante y promoviendo adaptaciones y adecuaciones curriculares en base a sus necesidades. Sin embargo, no se logra observar su internalización en la propuesta de creación artesanal, como lo es el proceso didáctico, de la realidad y la práctica de los docentes de grado, afectando de forma indirecta al proceso de aprendizaje formal de los niños y niñas.

El artículo *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa de Granada* Azcárraga et al. (2013), examina el impacto de la actitud del profesorado en la implementación de la educación inclusiva. Los autores sostienen que la actitud de los docentes puede ser determinante para facilitar o, por el contrario, constituir una barrera en la participación y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En

relación a la presente, y contrastando con la investigación desarrollada, la posibilidad de caracterizar el proceso de aprendizaje del estudiante en el aula no ha sido una instancia analizada. Sin embargo, se ha podido inferir que la participación entre ambos profesionales permitiría potenciar el acontecer en el aula a través del entrecruzamiento de información desde lo que conoce el docente de grado del accionar propio del estudiante en lo cotidiano del aula, y los contenidos que trabaja y saberes que posee el docente de apoyo para potenciar la propuesta pedagógica y, así y de manera directa, generar beneficios significativos en el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Por su parte, en el escrito *El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial*, Gutiérrez Rivera et al. (2017), analizan el rol del trabajo interdisciplinario en la atención a alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Los autores subrayan la importancia de la colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas para asegurar una atención educativa efectiva y equitativa. A esto, en complemento a la información recabada, la participación y conformación efectiva de una pareja pedagógica permitiría fomentar un proceso inclusivo de manera significativa, permitiendo beneficiar no sólo a la práctica de los profesionales en cuanto a su efectividad y en el tiempo de desarrollo de propuestas, al no precisar de readecuaciones constantes, sino también en los estudiantes dentro de una propuesta que los integre en el salón, en su realidad con los pares, y no como un proceso desarticulado entre la función de cada profesional.

En complemento, CopolechioMorand (2020), en su investigación *Contextos de la práctica docente de las Maestras de Apoyo a la Inclusión: características y condicionantes*, examina los factores que influyen en la práctica de las maestras de apoyo a la inclusión en el

Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche. La investigación identifica los desafíos y oportunidades que se presentan en estos contextos para mejorar la eficacia del apoyo educativo en entornos inclusivos. Como complemento, los desafíos a los que se enfrentan son las falencias en la dinámica con las docentes de grado, así como la falta de incorporación en los espacios de intervención pedagógica. Esto se condice con lo manifestado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, (2009), en el que se redacta que “La corresponsabilidad en el ámbito educativo implica una suma de acciones responsables por parte de los diferentes actores institucionales. Trabajar de manera conjunta y comprometida es clave para lograr una escuela inclusiva” (p. 8). Es allí donde las oportunidades se deben enfocar, fortalecer y fomentar, en promover una labor y dinámica a través de la pareja educativa, siendo un espacio que no se ha logrado consolidar en la muestra seleccionada para la presente investigación.

En ello, los desafíos se focalizan en la falta de un proyecto educativo compartido, en la corresponsabilidad que se logra compartiendo las ideas plasmadas en el Proyecto Educativo y no solo habitando el mismo espacio físico escolar, las dificultades en promover diálogo y acuerdos colaborativos entre profesionales, lo que a su vez afecta la construcción de saberes conjuntos y redes de apoyo, tanto para los estudiantes como entre colegas.

Continuando con esta dinámica de pareja y su importancia, Romero (2020) se enfoca en la relevancia del trabajo interdisciplinario en su estudio *El trabajo interdisciplinario de la docente de apoyo a la Inclusión y la maestra de grado en la trayectoria escolar de niños con C.E.A. en nivel inicial, en el distrito de Merlo*. Esta investigación destaca la necesidad de una colaboración y comunicación efectiva entre los docentes para garantizar el éxito académico y social de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (C.E.A.) en el nivel inicial. En complemento a ello, Rodríguez (2020), en su estudio *Trabajo colaborativo entre la docente*

*de grado y la integradora. Propuesta de intervención en el campo profesional*, propone una intervención que subraya la importancia de la colaboración entre la docente de grado y la integradora como un elemento esencial para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Estas investigaciones, y los resultados obtenidos en ambas, se pueden transpolar a toda realidad de estudiantes con necesidades educativas dentro del contexto analizado como campo de investigación. En complemento a ello, esto se ha analizado como una problemática recurrente en la población, siendo indispensable poder efectuar acuerdos y entablar una labor interdisciplinaria que fomente la propuesta pedagógica hacia la exploración y promoción del potencial de aprendizaje de los estudiantes en base a sus rasgos, en una propuesta apoyada en la práctica conjunta entre la docente de grado y la docente de apoyo a la inclusión.

Armas (2022), en *Formar docentes para la inclusión*, aborda los desafíos en la formación de docentes para la educación inclusiva. Esta investigación enfatiza la necesidad de una evolución en la preparación docente que permita a los educadores enfrentarse a la diversidad en el aula, promoviendo una transformación tanto en las escuelas como en la formación docente. Se aboga por un rol docente que integre la investigación y la reflexión sobre las prácticas, así como una colaboración activa con otros profesionales y la comunidad educativa. Siendo un eslabón crucial, en el que la mirada docente se genere desde la integración de la labor en equipo, y en el que los prejuicios y las limitaciones de integrar a los agentes externos no sean un condicionante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ante ello, no sólo es menester contar con docentes actualizados en información, sino también con un posicionamiento en la práctica que permita integrar a otros actores cruciales en el acontecer de la realidad pedagógica de las personas, permitiendo así potenciar las habilidades innatas y elevando el proceso de aprendizaje a un nivel significativo.

Finalmente, la tesina de López y López titulada *Inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en educación secundaria, investiga cómo el Centro Educativo Integral (C.E.I.) en Salta Capital*, contribuye a la inclusión de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria. Mediante un enfoque cualitativo, se analizan las intervenciones del C.E.I. con estudiantes, docentes y otros profesionales, resaltando el rol esencial del psicopedagogo y la colaboración con las familias para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

En contraposición a ella, la función psicopedagógica no figura como un actor participante de la presente investigación, siendo un rol necesario para poder trabajar con respecto a una situación que aqueja la realidad de los docentes. El psicopedagogo sería una figura que puede generar la orientación a los profesionales, enriquecer la práctica con su intervención y permitiendo generar espacios colaborativos para la enseñanza.

### **Aportes y Contribuciones de la Investigación**

En concordancia con lo desarrollado, se identifica que el presente trabajo de investigación aporta un diagnóstico acerca de las dificultades que se encuentran las parejas pedagógicas en la práctica cotidiana dentro del contexto seleccionado, tanto en la práctica general como en el acontecer en un aula. También caracterizada por falencias en la comunicación, planificación, orientación, seguimiento, evaluación y reestructuración de la práctica profesional y de la currícula, y cómo esto influye y repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje formal y en la dinámica de inclusión de los niños y niñas.

Este análisis permite pensar en estrategias de abordaje frente a las variables detalladas: propuestas institucionales, acompañamiento a las parejas pedagógicas y a cada profesional en forma individual en asesoramiento, las herramientas didácticas y orientación a la práctica en el aula.

Por otra parte, aunque la experiencia y profundización no haya alcanzado un nivel de indagación profundo, con un gran nivel de interiorización en relación a las experiencias de un grupo amplio de docentes y profesionales, la psicopedagogía dirigida a una labor en conjunto con profesionales dentro del espacio de educación formal resulta un área apta, potable y con necesidades para sus intervenciones.

Desde la especificidad de la psicopedagogía, se manifiesta que las experiencias que se ofrecen en cada institución o espacio de intervención individual, se focalizan en promover el desarrollo de todas las competencias básicas, la autonomía y reconocimiento de las particularidades que caracterizan a cada uno de los niños y niñas que integran la propuesta lectiva, permitiendo elaborar un plan de trabajo focalizado en aquellos aspectos que necesitarán fortalecer, elementos fundamentales para potenciar las habilidades innatas en el proceso pedagógico y que permita alcanzar los objetivos planteados según los espacios curriculares, el ciclo lectivo y ante las necesidades del grupo clase, orientando y acompañando a los profesionales, tanto los docentes de grado como a los agentes externos, siendo un nexo para fortalecer la dinámica entre ambos y clarificando las intervenciones y la importancia de cada uno de ellos.

La mirada de los profesionales de la psicopedagogía con respecto a la propuesta pedagógica en nivel primario posee un espacio respaldado bajo teorías que orientan su accionar, por lo que la presente indagación sirve como un análisis de las teorías expuestas en el apartado anterior, y amerita mayor exploración para continuar con la elaboración de espacios de contención e información. Como así también un abordaje integral interrelacional, que pueda ayudar a los profesionales en un accionar cooperativo, brindando información entre los contenidos de docentes abocados al área de inclusión, y a docentes de grado con los contenidos que poseen en relación a lo que acontece en el salón, que pudiesen estar

influyendo de manera negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También en la función profesional, como efectuar un acompañamiento al grupo y a los profesionales, y las instituciones en las que interactúan, integrando el saber incorporado en la actual investigación. Si pueden pensarse mejores dinámicas de trabajo, desde la comunicación como la creación pedagógica, entre la docente de grado y la docente de apoyo a la inclusión, mayor será la efectividad de la función profesional y mejores efectos conllevará al aprendizaje formal de cada estudiante en base a sus necesidades, mejorando así su rendimiento académico, así como las metas y los objetivos curriculares.

Se concluye que la función profesional del campo psicopedagógico se debe focalizar en promover herramientas, que ayuden a eliminar progresivamente las barreras en el proceso profesional dentro de la dinámica entre la docente de grado y la DAI, mediante acompañamiento y orientación a profesionales, buscando promover una labor interdisciplinaria para maximizar su potencial de trabajo, y fomentar cambios favorables y grandes avances en la consecución de los objetivos pedagógicos; rompiendo las barreras y obstáculos que se hagan presente en la dinámica de enseñanza. Superando los preconceptos y prejuicios que pueden tener cada uno de los profesionales, para poder generar contextos favorecedores, que ofrezcan la información necesaria y recursos suficientes para permitir que la propuesta pedagógica potencie las habilidades innatas que todo ser humano posee; siempre complementado con un contexto que favorezca el acceso de nuevos saberes.

En relación a esto último, el abordaje interdisciplinario es un elemento fundamental, permitiendo contar con el aporte de las miradas de los distintos roles profesionales, para poder así obtener una visión integral de los diferentes saberes que confluyen en la realidad, y las necesidades de cada uno de estos niños y niñas.

En otras palabras, la importancia del profesional de la psicopedagogía, se apoya en su carácter de poseedor de instrumentos y herramientas adecuadas y propias para concretarlo, siendo su carácter y el apoyo interdisciplinario espacios fundamentales para llevarlo a cabo, inclusive de propuestas, planificaciones, orientaciones y reestructuraciones curriculares, para profundizar en herramientas que ayuden a la pareja educativa y ante las necesidades presentes en el contexto, mediante el fortalecimiento de la dinámica entre la docente y la DAI.

### **Limitaciones de la Investigación**

En relación a los obstáculos y/o limitaciones metodológicas de la investigación se observa la falta de mayor indagación con el grupo de docentes de apoyo a la inclusión, una muestra más amplia, para explorar en la dinámica con los docentes de grado, las limitaciones y potenciales que ellos observan, su visión sobre obstáculos y las prácticas en el aula; así como las sugerencias que podrían generar el fortalecimiento de la función profesional. }

También surge la necesidad de poder explorar, a través de la observación no participante, las devoluciones e interacciones entre profesionales que conforman la pareja educativa, para luego indagar sobre la manera en que lo abordan, cómo se genera y continúa el vínculo y cómo es la respuesta en relación a ello. Este es un determinante y una variable fundamental que permitiría ejecutar un accionar que desarrolle un mayor grado de interiorización sobre la realidad de los y las profesionales, acompañando su función en una posible propuesta de acción. Sin embargo, y en concordancia a lo planteado recientemente, esto puede compensarse a través de actividades profesionales y programas de trabajo en conjunto con la pareja educativa.

Por consiguiente, al indagar sobre la propuesta en relación a la mirada docente, otro limitante es la población seleccionada, la cual ante la temática pertinente se ha definido como un grupo limitado de personas indagadas. Sin embargo, su análisis y la situación manifestada

genera una realidad que se ha logrado interpretar en profundidad con respecto al acontecer en la realidad de este grupo clase y la propuesta docente, por lo que tomar a cinco profesionales, si bien es limitante en cuanto a no identificarse como una muestra representativa, logra exponer una realidad problemática donde la propuesta psicopedagógica surge como valor fundamental en la práctica cotidiana y en un espacio a explorar para potenciar no sólo el accionar de cada profesional interviniente, sino también a las personas en contexto de aprendizaje para potenciar la adquisición de saberes formales.

Por último, otro elemento que no se ha logrado indagar es en relación a la realidad de los estudiantes, sin poder analizar cómo afecta esta falencia en la promoción del vínculo de la pareja pedagógica y la falta de creación de espacios de trabajo en conjunto.

Por todo lo planteado previamente, se abre lugar a plantear nuevas líneas de investigación futura, tomando en cuenta las contribuciones y aportes de la presente investigación, como así también las limitaciones expuestas.

### **Propuestas y Sugerencias**

Por ello, y en caso de promover futuras líneas de investigación a partir de la presente indagación realizada por la autora, se recomienda ampliar las dimensiones sobre el otro eslabón dentro de la pareja educativa, pudiendo alcanzar a la mirada y participación del grupo de docentes de apoyo a la inclusión; extendiendo la recolección de información a través de la institución educativa, para promover una mirada completa de cada una de las personas en situación de aprendizaje.

Será indispensable focalizar la investigación a futuro en indagar sobre los conocimientos y la información que circule en el grupo de profesionales externos, las dinámicas empleadas dentro de la realidad con las docentes de grado, las limitaciones, los

potenciales, los obstáculos y las fortalezas en la pareja pedagógica, permitiendo una dinámica con mayor nivel de interiorización y comprensión para los profesionales de la importancia de la pareja educativa, y de la comunicación y cooperación entre ambas profesionales, en el proceso de enseñanza.

Tomando en cuenta los puntos clave que han surgido a través de los resultados pertinentes de la investigación actual, se plantea la promoción de:

- propuestas de intervención, partiendo de los elementos necesarios para continuar trabajando,
- espacios para comenzar a elaborar y una visión psicopedagógica para promover oportunidades en el desempeño de la pareja educativa, orientando en el proceso de planificación,
- acompañar en el acontecer del aula, fortaleciendo la dinámica entre la docente de grado y la docente de apoyo a la inclusión,
- promover herramientas para la evaluación y
- generar potenciales en las didácticas y readaptaciones curriculares en caso de ser necesario, desde la perspectiva de los profesionales, ya que se ha observado que mediante las intervenciones adecuadas, se pueden alcanzar logros y cambios significativos en la práctica profesional potenciando el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Algunas actividades a desarrollar pueden ser:

- Promover un proceso de orientación profesional a cargo de expertos del campo de la psicopedagogía, que fomente el manejo y circulación de información, y permita la conformación de espacios de trabajo en conjunto sobre la importancia de la intervención de los docentes de grado y docentes de apoyo a la inclusión.

- Establecer redes de vínculos y apoyo en la dinámica entre la pareja educativa que permitan fortalecer su función profesional y el proceso de aprendizaje formal de cada estudiante atento a sus necesidades.
- Realizar jornadas de capacitación interdisciplinaria para promover información, y permitir espacios de creación e implementación de estrategias y herramientas para continuar la visión profesional, y el accionar en colectivo como equipo, donde se refleje una perspectiva multidisciplinaria, logrando así dar herramientas, actividades y estrategias para potenciar la dinámica de colaboración, de planificación, didácticas y del proceso de evaluación.

Toda propuesta será un complemento a lo elaborado en la práctica institucional, habilitando espacios de devoluciones, complementados con líneas de acción y sugerencias, y con propuestas a desplegar con acuerdos en la dinámica de docentes de grado y DAI, con el acompañamiento de profesionales de la psicopedagogía.

## Lista de Referencias

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*. Manantial.
- Amaya de Carranza, I y Palacios, W. (2017). *Estrategias didácticas aplicadas en el programa de educación inclusiva en problemas específicos de aprendizajes por el docente apoyo a la inclusión (DAI), en centros escolares de San Salvador, Sonsonate y Cuscatlán, durante el año 2017* [Archivo PDF].  
<https://repositorio.ues.edu.sv/items/9674faa7-70a1-4e8f-bea3-c213b2f39fa2>
- Armas, M. (2022). *Formar docentes para la inclusión* [Archivo PDF].  
<https://iesoc.edu.ar/publicaciones/wpcontent/uploads/sites/3/2022/05/Conexion-No17-Armas-p.6-16.pdf>
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Bramante, N., Caro, J., Juárez, L. y Spasari, O. (2021). *Estrategias para psicopedagogos en el rol de docente de apoyo que acompaña a estudiantes con diagnóstico TEA en procesos de inclusión, en escuela de nivel primario* [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba].  
[https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3049/1/TF\\_Bramante\\_Caro\\_Juarez\\_Spasari.pdf](https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3049/1/TF_Bramante_Caro_Juarez_Spasari.pdf)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* [Archivo PDF].  
<https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Boletín Oficial de la República Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206.*

*Regulación del derecho de enseñar y aprender.* <https://www.argentina.gob.ar/>

Boletín Oficial de la República Argentina (2011). *Resolución 3438/11, Regulación del*

*Maestro de Apoyo a la Inclusión.* <https://unterseccionalroca.org.ar/node/15531>

Borsani, C. (2018). *La educación inclusiva: Un derecho de todos los estudiantes* [Archivo

PDF]. <http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>

Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva (s.f.). *El pasaje de “Docente Integrador/a” a “Docente de Apoyo a la Inclusión”.*

[https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades\\_de\\_organizacion/inclusiva/Acerca-de-las-Intervenciones-El-pasaje-de-docente-integrador-a-DAI.pdf](https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/Acerca-de-las-Intervenciones-El-pasaje-de-docente-integrador-a-DAI.pdf)

Di Pietro, S. Pitton, E., Medela, P. y Tófaló, A. (2012). *Las configuraciones de apoyo de la*

*Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal.*

[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/760/777](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/760/777)

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. y Sanhueza Henríquez, S. (2013). *Actitud de los*

*profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo - Centro de Estudios*

*Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural.*

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003)

López, V. y López Baño, C. (2024). *Inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en*

*educación secundaria* [Tesina de grado. Universidad del Gran Rosario].

<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/1083>

Ministerio de Salud de la República Argentina. (2024) *Certificado único de discapacidad*.

<https://ministeriodesalud.cba.gov.ar/discapacidad/>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema Educativo en*

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

Roncallo, A. (2011). *El Maestro de Apoyo a la Inclusión: Rol y funciones*. Editorial Inclusión Educativa.

Tumburú, C. (2021). *La intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas*. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/5411>

## ANEXO

### Modelo de Entrevista

#### Entrevista: Pareja Pedagógica

##### Datos de la Entrevistada/o:

- Nombre: \_\_\_\_\_
- Cargo: \_\_\_\_\_
- Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

##### Preguntas:

- 1) ¿Cómo describiría la comunicación entre usted y la/el docente de apoyo a la inclusión?
- 2) ¿Con qué frecuencia se comunican y a través de qué medios?
- 3) ¿Qué tipo de información comparten regularmente?
- 4) ¿Cómo manejan los posibles conflictos o malentendidos en la comunicación?
- 5) ¿Qué criterios utilizan para adaptar las actividades a las necesidades de los alumnos con apoyo?
- 6) ¿Participa la docente de apoyo a la inclusión en la planificación de la programación educativa general? ¿Cómo?
- 7) ¿Cómo planifican las actividades y estrategias para los alumnos?
- 8) ¿Qué herramientas y/o recursos utilizan para coordinar la planificación?
- 9) ¿Cómo se organizan para trabajar conjuntamente en el aula?
- 10) ¿Qué papel juega cada docente durante las actividades en clase?
- 11) ¿Cómo evalúan el progreso y los logros de los alumnos?

- 12) ¿Qué estrategias utilizan para asegurar una inclusión efectiva de los alumnos con apoyo?**
- 13) ¿Qué factores favorecen la dinámica de trabajo entre ambas docentes?**
- 14) ¿Cómo se manejan con las sugerencias?**
- 15) ¿Qué aspectos del trabajo conjunto cree que podrían mejorarse?**
- 16) ¿Considera que hay colaboración entre ustedes?**
- 17) Si es efectiva, ¿puede argumentar por qué?**
- 18) ¿Hay algún recurso o formación adicional que podría mejorar la colaboración?**
- 19) ¿Qué obstáculos encuentra en esta tarea compartida?**
- 20) Desde su experiencia: ¿Qué sugerencias tendría para otras parejas pedagógicas que trabajan en un entorno similar.**

## Registro de Información de las Entrevistas por Categoría

Categorías	Comunicación				Planificación				
	Subcategorías	Dinámica	Frecuencia	Modalidad	Emergentes	Criterios	Participación	Dinámica	Herramientas
<b>Entrevistas</b>									
<b>Docente 1</b>	<p>Bueno, en este establecimiento hay varios maestros de inclusión de distintos alumnos y sí, sobre todo, en el turno mañana, no sé si te sirve esa data. Sobre todo, en el turno mañana hay una docente de inclusión con la que, si bien la conozco de hace más tiempo, pero bueno, no sé cómo explicarte, nos llevamos mejor, podemos planificar juntas o yo le paso mis actividades y ella me hace las adecuaciones, como que hay mejor comunicación. Este docente observa. Entonces, tampoco me pide mis planificaciones, ni me pregunta qué estoy dando.</p>	<p>Y, por lo general, es cada mes, cuando se hace una planificación nueva es donde le paso todas las planificaciones, ella se toma un tiempo para, o sea, de la mañana hablo. Se toma un tiempo y después me reenvía todas las planificaciones adecuadas. Por WhatsApp.</p>	<p>Por WhatsApp. Sí, en relación a los chicos que ella tiene. Bueno, Andrea (DAL) está trabajando en este momento con dos alumnos en cuarto y las veces que ingresa al aula, bueno, me pregunta cómo estuvieron, si, por lo general, de manera cotidiana ingresa, me pregunta por los niños, me pide el registro, mira las faltas y se pone a trabajar con ellos.</p>	<p>No hay conflicto, pero calculo que lo charlaríamos.</p>	<p>No, y eso es según cada, cada chico. Según el nivel o la dificultad que presente cada uno.</p>	<p>En realidad, no, porque las planificaciones son, bajan del gobierno.</p>	<p>Además de hacer las adecuaciones en papel que quizás me dice bueno, le va a servir de apoyo visual, no sé, la tabla pitagórica o de qué manera.</p>	<p>Todo lo que sea de concreto que lo puedan ver, tocar. Sí, de utilizar material concreto.</p>	
<b>Docente 2</b>	<p>Buena, porque dado que, tanto sea por requerimiento o necesidad del grado o por alguna inquietud que tenga la docente, alguna necesidad familiar, siempre estamos</p>	<p>Cotidianamente.</p>	<p>En forma oral, básicamente.</p>	<p>Por lo general, no se producen, pero si se produjeran sería o repreguntando, o en el peor o mejor de los casos pidiéndonos disculpas y retomando el mensaje correcto y seguir adelante.</p>	<p>En primer grado no, en este primer grado no se dio que tengamos ninguna necesidad de adaptar. Sí necesitamos adaptar las condiciones, la conducta de algunos alumnos que tienen conductas</p>	<p>En mi caso no.</p>	<p>Habitualmente, ante una necesidad de algún niño con conductas disruptivas o mal comportamiento, o que no se adapte al ambiente necesario para la clase me dirijo a llamar al Equipo de Orientación e inmediatamente</p>	<p>Probablemente sería tratar de mostrarle el contenido a trabajar.</p>	

	escuchándose.				disruptivas y, ante eso, tratamos de contenerlos de, la docente ofrece toda su, todo su apoyo ayudándose fuera del aula porque, digamos, yo no podría estar en dos lugares a la vez.		te me vienen a asistir.	
<b>Docente 3</b>	Bueno, la comunicación es bastante escueta porque siempre corriendo con los tiempos curriculares, que son muy pocos, es muy poco el tiempo que tenemos para comunicarnos. Entonces, bueno, siempre en algún cuando, si hay alguna hora institucional que los niños están en Educación Física o en hora de Música ahí podríamos llegar a conversar un poquito, pero, en general, cuesta mucho, o si no es durante el aula en la hora de clases parar un poquito la clase o mientras los niños están haciendo una actividad es poder conversar.	Cuando asiste, que viene una vez por semana. Sí, viene una hora, aproximadamente 50 minutos con cada alumno. Bueno, y en ese momento nos comunicamos.	Presencial. Después si hay algo que ella me tiene que mandar una actividad o si yo le tengo que hacer una consulta nos manejamos por WhatsApp.	Bueno, siempre buscamos, tratamos de que no haya conflictos ni malos entendidos, pero bueno, puede suceder y siempre si son cosas importantes tratamos de dejarlas escritas, que también es muy difícil eso porque siempre estamos con esto que tiene que ver con los tiempos, siempre estamos a las corridas.	El criterio bueno, tiene que ser, bueno, es consensuado por las 2. Bueno, vemos las posibilidades que tiene, lo que puede llegar a hacer y lo que no.	No, para, para confeccionarla no, solamente la hace la docente de grado, sí, yo.	Yo, o sea, sin la MAI. Sí, lo que se hace es la propuesta de inclusión que es teniendo, cuando viene la MAI ya hacemos la propuesta de inclusión y acorde ahí, que están las configuraciones.	Una herramienta fundamental es la observación, siempre es como que ellos vienen a observarlo primero. Vienen a observarlo, entonces, a partir de ahí ellos con la observación lo pueden evaluar y ver a ver este tipo de herramientas si resulta.
<b>Docente 4</b>	Bueno, la comunicación, generalmente, es falta de tiempo o no sé si precaria, pero es en pasillo, en el grado. Así, no hay una comunicación ni telefónica ni por mail, ni nada.	Cuando asiste.	Solamente en el grado o por ahí en el recreo o los pasillos de la escuela.	Bueno, primero tratar de, de charlarlo dialogando. Bueno, y si se llega a un acuerdo mucho mejor. Y sino bueno. Generalmente, yo sigo con mi trabajo, y bueno, él hará su parte.	Bueno, yo trato de adaptarlas según las, lo que necesita el alumno. En este caso, no cuento con por ahí la facilidad de que cuando nos encontremos con el MAI facilite esas adecuaciones de las actividades, sino bueno, él acompaña a que realice el trabajo, pero bueno,	No.	En este caso, con el grado que tengo y el MAI que nos tocó no, no tenemos ese acuerdo en la planificación porque no hay.	No me brinda otras herramientas más que acompañar al alumno cuando está en el grado. Yo las realizo.

					sin, sin adecuaciones.			
<b>Docente 5</b>	Bueno, en este caso que veníamos conversando a mí me parece que, que, si bien la comunicación o la comunicación se da en los espacios en el aula, que es como el único momento donde nos encontramos, no hay como un espacio por fuera de decir bueno, nos sentamos, charlamos, sino que se suelen dar en el aula o muy breves en los pasillos, pero por lo menos no existe como un espacio – tiempo en la escuela o durante la jornada donde conversemos por fuera eso.	Cuando está en la escuela, en ese momento.	Exacto, sí, sí, de manera presencial.	Todavía no lo hice, no me ha pasado, pero bueno, en este caso, que pasó me acerqué al equipo de orientación y consulté un poco bueno, cuáles son los acuerdos, cómo podemos hacer para conversar con, frente a un desacuerdo o alguna cuestión que, algún conflicto. Y, en ese caso, me parece que lo mejor es conversarlo, ponerlo sobre la mesa, como eso, siempre desde el acuerdo de decir... Bueno, hacemos esto de este modo	Tomando como en otros momentos depende, en principio, de las de las características o de las, de las características del estudiante y en función de eso, qué sé yo, si es un tema de atención proponer algo más corto, si es un tema de, no sé...	En otro, en un caso bueno, que, que fue durante la pandemia teníamos vínculo con una MAI que en mi caso yo daba matemática, así que era más la profe de prácticas del lenguaje, trabajábamos con la MAI en articulación que un chico con trastorno del lenguaje y se le mandaba la planificación y ella adaptaba la planificación mensual.	Y lo mismo que una de las preguntas anteriores como siempre en función de, de primero de conocer y de ir probando también, pero tomando en cuenta, ¿No? Las, las características personales de los chicos.	Bueno, eso o momentos de encuentro. Lo ideal sería poder tener espacios donde, donde poder discutirlo. En la otra escuela que trabajo se trabaja mucho con los terapeutas externos y si hay MAI también y se suelen como coordinar momentos de pensar y momentos de evaluar hasta dónde se llegó, digamos, y cómo seguir.

Categorías	Dinámica en el aula				Potenciadores de la pareja educativa			
	Subcategorías	Organización	Roles	Herramientas de evaluación	Estrategias de inclusión	Posibilidades	Necesarios	Obstáculos
<b>Entrevistas</b>								
<b>Docente 1</b>	No, ella se sienta con los chicos al lado de, individualmente, digamos. Primero, se sienta con uno, después con el otro o me comenta los días que va a trabajar con cada uno.	Por lo general, la actividad general la presento yo, la docente de inclusión se sienta con, con los chicos o con uno o con el otro. Una vez que se plantea la actividad la explico. Entonces, yo voy trabajando con el resto.	Y en conjunto, ella me da su parecer, me comenta cómo va trabajando, si hay avance, si aún le cuesta o hay que fortalecer algo, yo le doy mi parecer también, y bueno, ahí arreglamos.	El uso espacial de la hoja, a veces me dice que bueno, a tal niño le servirían esas hojas cuadriculadas de cuadros más grandes quizás. Esa es otra herramienta.	Sí, trabajando de esa manera sí, porque con el otro docente también tenemos comunicación, pasa parecido, me pregunta como el seguimiento de los chicos, hablamos todas las veces que nos vemos o ingresa al aula. Él también se sienta en el uno a uno.	Ay, sentarnos a planificar juntos. Pasar más tiempo.	Y como sugerencia esto ya, viste, de tener un tiempo dentro de la institución para sentarnos, conversar y conversar primero.	

<b>Docente 2</b>	Que la docente me ofrezca distintas estrategias o recursos para poder cautivar la, el interés del niño.	Por lo general, las veces que fue necesario que los docentes de apoyo se sienten a trabajar con los niños que tienen estos problemas de conducta es de tratar de reorientar la atención del niño a la actividad a realizar.	Por lo general, cuando yo logro adaptar o apropiarme de alguna estrategia que ofrece la docente de apoyo y lo pongo en práctica le informo a la docente de apoyo que vamos bien, que resultó el trabajo uno a uno entre la docente y el niño, y que no necesito por el momento más orientaciones. Y si no será repensar nuevas estrategias para lograr el proceso de enseñanza – aprendizaje.	Tratar de ofrecer distintas tareas o distintas dificultades, o distintos momentos para que los chicos logren apropiarse del contenido. Digamos, quizás en una primera lectura el niño que está, si fuera un cuento, que está disperso, quizás se vuelve a leer o la docente lo volvería a leer en forma individualizada para con el niño.	La buena comunicación, la disponibilidad horaria también porque a veces la docente de apoyo es una para varias actividades en varios grados, y bueno, poder coordinar su ayuda, su presencia en el aula es, es lo que nos permite seguir trabajando juntas.	Quizás tener mayor disponibilidad horaria o, o mayor asistencia de, de los niños con problemas del grado.	Esto de tratar de, de tenerla, de tener a la docente de apoyo más disponible, sobre todo para primero, que es muy demandante de su tiempo. Entonces, es más, yo creo que quizás primer grado necesitaría de dos años para poder hacer un trabajo del uno a uno, porque es tan variada dentro del proceso de alfabetización los distintos estadios de los niños, en mi opinión, necesitaríamos otro docente que nos ayude a atender esas necesidades o, o esa intervención que tiene que hacer el docente de primer grado individualizado, porque uno está en pre silábico, otro está en silábico, el otro ya está alfabético. Entonces, las intervenciones son, no se puede dar una para todo el grado.
<b>Docente 3</b>	Bueno, nos organizamos, ella se sienta con, con el alumno y yo intervengo, le trato de explicar la actividad y ella bueno, como que continúa con, con el trabajo. Yo también me acerco para observar cómo es que ella se lo explica, cómo ella hace la actividad para yo después poder seguir en la semana.	Claro, ella viene por, está, por ejemplo, si yo tengo 2 alumnos con esa MAI se sienta una hora con cada uno, y bueno, trabajan de forma individual.	Bueno, la evaluación es constante, continuamente todos los días. Quizás hay cosas que un día le cuesta y al otro día un poquito más y al otro día un poquito más. Entonces, bueno, la evaluación es como constante, es todo el día y es el día a día, y se tiene en cuenta todo el recorrido.	Bueno, una estrategia es todo el tiempo hablar desde la ESI, ¿SÍ? Hablar de la diversidad, hablar en forma general para con todos, con todos los alumnos.	Sí, bueno, nada, lo principal es la comunicación, que podamos hablar y llegar a un acuerdo y si, bueno, esto de que, si alguna no está de acuerdo en algo también poder comunicarlo y ver cómo se puede revertir ese desacuerdo, pero bueno, nada, fundamental es la comunicación.	Bueno, tiene que ver con lo que hablamos al principio con el tema de los tiempos, que no tenemos tiempo para, para sentarnos y poder charlar y poder llegar a los acuerdos que, que sean necesarios para, para poder, para poder llevar a adelante la situación. Entonces, bueno, eso se debería mejorar, que no tenemos tiempo ni tampoco el espacio para, para comunicarnos, para encontrarnos.	Bueno, sí, lo, otra vez, remarco el poco tiempo que tienen asignado para cada nene y para hablar con, con nosotros. Incluso, si tienen que hacer una reunión con la familia también lo hacen en ese tiempo, ellos no vienen en otro horario que no sea ese nene. Entonces, ahí también le estamos sacando tiempo de actividades al nene y también es un espacio, un tiempo que podría estar para trabajar conmigo en el aula.
<b>Docente 4</b>	No sé si hay una organización. Él tiene varios alumnos en el aula, creo que son 5, la manera de trabajar es entrar, el día que le toque al alumno	Generalment e, igual, yo me acerco, por más que esté el MAI trato de bueno, de si necesita	Bueno, en ese caso, si él pregunta mi opinión bueno, yo doy desde lo que trabajo, y bueno, él hará su, su parte, pero por ahora no	La estrategia que yo implemento es las actividades de uno a uno. Por ahí en horas especiales tratar de, de hacer la	Y, como dije al principio, el trabajo es como que hace cada uno por su lado y no hay una comunicación	Y bueno, tal vez acá bueno, el diálogo, planificar con, con anterioridad juntos o que haya una	Tal vez la forma de trabajo que, que tiene cada profesional, en este caso, el MAI, el MAI. Por ahí está

	se sienta con el alumno o toma apunte de lo que hace y no realiza otra actividad.	ayuda el alumno trato de brindarle mi apoyo en la actividad que está, que está realizando. Y bueno, y así con los, con los temas también.	brindó ninguna todavía.	actividad solitos para que el nene tenga más, no me sale la palabra. Apoyo.	directa, por como trabaja él.	comunicación de otro tipo o, qué sé yo, por, por WhatsApp o por mail para llevar adelante una planificación conjunta para las actividades del niño.	acostumbrado a trabajar de esa manera y yo estoy acostumbrada a trabajar de otra. Y entonces, creo yo que debería haber un, un diálogo más acertado.
<b>Docente 5</b>	Bueno, en este caso, que veníamos hablando cuesta como eso de trabajar conjuntamente, quizás estaría bueno que, que sea fluido o que se, se planifique, justamente, que se anticipe ese momento de trabajar en conjunto. También entiendo eso, que es muy difícil.	Sí, qué difícil. A mí me parece que en ese caso la docente es quien da como orientaciones generales, por decirlo de algún modo y que el MAI acompaña esa tarea dependiendo de lo que se esté planteando en el momento,	Y yo creo que de varios modos. En principio, todo esto que estoy hablando debería, vuelvo a lo mismo porque no, debería haber como algún plan de acción, digamos, como alguna propuesta de decir bueno, queremos que se logre esto, no sé, que termine una tarea en una hora.	Que, bueno, esto de quizás acercarte o... en función de esos, esos criterios o esas propuestas o propósitos, justamente, evaluar.	A mí me parece eso, la comunicación, las, el priorizar como el crecimiento del chico o la chica en lo que se haya propuesto avanzar. Me parece que, o sea, los 2 factores para mí es ese, el diálogo y el, de algún modo ir para el mismo lado,	Poder como bueno quizás el tiempo más extenso para establecer diálogos.	Y bueno, eso, lo que venía diciendo igual, el tiempo, los espacios. Eso, no creo que más, es redundante.