



FACULTAD DE PSICOLOGÍA E CIENCIAS SOCIALES

Miradas Psicopedagógicas de Instituciones Escolares Primarias de Gestión Pública: Inclusión Educativa y Representaciones Sociales

Estudiante: Calderón, Micaela

Legajo: 31148

Directora: Dra. De Souza Godinho, Selediana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Legajo: 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:

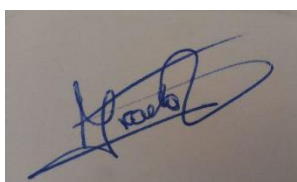
Desde la fecha: [22 de abril de 2025]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: De La Garma, Provincia de Buenos Aires, 16 de Junio de 2025.

Firma y aclaración del autor:



Micaela Calderón

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	6
Delimitación del Objeto de Estudio.....	7
Planteo del problema.....	8
Objetivos	10
Supuesto básico de Investigación.....	10
Estado del Arte.....	11
Marco Teórico.....	17
Método.....	38
Diseño de Estudio.....	38
Participantes.....	38
Instrumentos.....	39
Procedimiento.....	39
Utilización del Consentimiento.....	40
Resultados.....	42
Discusión.....	50
Conclusión.....	55
Aportes y contribuciones de la investigación.....	56
Limitaciones de la investigación.....	57

Líneas de investigación futuras.....	58
Propuestas de intervención.....	59
Referencias.....	60
Anexos.....	63

Resumen

El presente trabajo se basa en la indagación y estudio de las representaciones sociales que plasman las profesionales Psicopedagogas sobre la práctica del modelo actual de Inclusión Educativa que se visibiliza en las Instituciones Educativas Primarias de Gestión Pública, dichas representaciones actuarán como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se utiliza el enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio. A través de 12 (doce) entrevistas semiestructuradas realizadas a las profesionales, esta investigación pone de manifiesto la importancia, como Psicopedagogas, de ser parte, actuar de manera reflexiva y realizar intervenciones que favorezcan el conocimiento y relevancia de llevar a cabo prácticas reales desde el paradigma de la Inclusión Educativa, a modo de favorecer las trayectorias de los estudiantes, principalmente aquellos con NEDD (Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad).

Palabras clave: Representaciones sociales, paradigma de inclusión educativa, estudiantes, Psicopedagogas.

Introducción

El debate sobre la educación inclusiva fue reducido durante varios años a la comprensión de la inclusión como el extremo opuesto de la exclusión. Sin embargo, lejos de ser un debate de extremos, la educación inclusiva ha de considerarse como un fenómeno continuo en el que convergen zonas intermedias desde la exclusión hasta la inclusión. Dentro de este espectro se ubican todas las prácticas diseñadas y desplegadas para garantizar una educación de calidad para todos, en la que se incluya a cada niño desde sus diferencias (Blasco, 2019).

Una perspectiva para la comprensión de la educación inclusiva reconoce que se debe hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades, donde se garantice su participación y se prevenga la discriminación de aquellos que están en alto riesgo de ser excluidos. Respecto a esto, Ainscow (2001) sostiene que las escuelas inclusivas deben avanzar en tres dimensiones principales: culturas, políticas y prácticas en aras de asegurar que la enseñanza y los apoyos contribuyan a superar las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Tal como se propone a lo largo del presente documento, las discusiones planteadas en torno a la educación inclusiva han puesto sobre la mesa aspectos relativos a la permanencia, el contenido curricular, los aprendizajes significativos y la calidad de la educación a la que acceden los estudiantes (Terigi, 2008). En este escenario, investigaciones previas coinciden en señalar que las representaciones sociales que son construidas por los actores institucionales tienen un impacto significativo en el curso de las prácticas educativas.

Para abordar las temáticas anteriormente mencionadas, esta investigación tiene como objetivo conocer y analizar representaciones sociales sobre inclusión educativa en psicopedagogas que se desenvuelven en instituciones educativas primarias de gestión pública en la Provincia de Buenos Aires. Para ello se adopta una metodología cualitativa de tipo descriptivo, con lo cual se busca analizar a profundidad el fenómeno estudiado.

El primer apartado del documento incluye la delimitación del objeto de estudio, planteamiento del problema a investigar y objetivos propuestos, tanto generales como específicos, donde, en rasgo generales se justifica la propuesta investigativa. Seguidamente se dan a conocer los antecedentes de la problemática abordada. En un tercer apartado, se aborda el marco teórico, que incluye los referentes conceptuales frente a la educación inclusiva, como prioridad. Y conocimientos sobre la Psicopedagogía y representaciones sociales, de manera secundaria. Seguido, se expone la ruta metodológica, que incluye diseño de estudio, participantes, instrumentos, procedimiento y utilización del consentimiento, que servirá de referente para el trabajo de campo, la recolección de información y el análisis de los resultados.

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos, los cuales permiten una aproximación a las representaciones sociales sobre el paradigma de inclusión y sus respectivas prácticas en el ámbito educativo a nivel periférico desde la perspectiva de las psicopedagogas. Una sección adicional propone una discusión y reflexión a la luz de los hallazgos identificados. Luego, se formulan aportes y contribuciones de la Investigación, derivadas del análisis del fenómeno estudiado. Por último, se incluye un apartado de líneas de investigación futuras, la cual busca aportar a la realización de futuros trabajos sobre el tema y reflexionar en torno a las estrategias de educación inclusiva puestas en práctica por las instituciones educativas y sobre aquellas categorías emergentes que podrán enriquecer los debates acerca de la inclusión.

Delimitación del Objeto de Estudio

Este trabajo de investigación denominado: “Miradas psicopedagógicas de Instituciones Escolares Primarias de Gestión Pública: Inclusión Educativa y representaciones sociales” nace del interés propio y experiencias abordadas que conllevan a pensar y asegurar que el tipo de abordaje educativo que se apunta en las instituciones favorece u obstaculiza los procesos de enseñanza-aprendizajes, así como la creación de un clima de convivencia igualitario.

El estudio se enfoca en el método cualitativo de alcance descriptivo buscando visibilizar a través de datos recolectados en entrevistas semiestructuradas a Psicopedagogas, que aún continúan arraigados modelos y prácticas segregadoras y de exclusión en las Instituciones Educativas Primarias de Gestión Pública.

El objetivo es comprobar a través de las representaciones sociales que forjan, que los actores institucionales se encuentran alejados de llevar a la práctica concreta y real accionares de Inclusión Educativa.

Planteo del Problema

Echeita (2017) menciona que, el discurso de la inclusión tiene ya una presencia generalizada en el mundo educativo. Han pasado años desde que se comenzó a dialogar sobre la inclusión escolar. Como también, se diseñaron las políticas y los recursos para implementar esta práctica. Sin embargo, la autora afirma que, se encuentran arraigadas representaciones sociales que funcionan como obstáculo para lograr un adecuado desenvolvimiento de los procesos de inclusión. Esas representaciones sociales están relacionadas con las maneras específicas en que los actores educativos (docentes, estudiantes, comunidad) entienden y comunican la realidad de la inclusión. Estas representaciones influyen en las actitudes, prácticas pedagógicas y en la gestión escolar y se articulan en torno a: perspectiva de derechos, actitudes y prácticas docentes, relación con fenómenos sociales de exclusión, pedagogía y prácticas sociales, currículo y gestión escolar.

Las representaciones sociales, según Gajardo (2020) tienen un impacto significativo en la inclusión educativa, influyendo en la forma en que los actores institucionales perciben, valoran y actúan en relación con la diversidad en el entorno escolar.

Gajardo (2020) explicita principalmente tres indicadores en torno a cómo influyen las representaciones sociales:

- Las representaciones sociales que los actores institucionales tienen sobre la inclusión educativa pueden impactar directamente en las prácticas pedagógicas, determinando

cómo abordan la diversidad en el aula y cómo se relacionan con los estudiantes con discapacidad.

- Estas representaciones pueden generar barreras para la implementación efectiva de prácticas inclusivas si contienen prejuicios o estereotipos negativos, lo que puede limitar el apoyo y la atención adecuada a los estudiantes con NEDD.
- Las representaciones sociales positivas sobre la inclusión educativa pueden fomentar un ambiente escolar más inclusivo, promoviendo estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades individuales de todos los estudiantes y favorezcan su aprendizaje.

En conclusión, las representaciones sociales de los actores institucionales pueden moldear su enfoque hacia la inclusión educativa, influyendo en sus prácticas pedagógicas, actitudes hacia la diversidad y la efectividad de las estrategias implementadas para garantizar un entorno educativo inclusivo.

Por ello, se propone investigar en el ámbito escolar primario de gestión pública, los modos de representar el nuevo paradigma de inclusión que orienta la práctica psicopedagógica.

Se consideran importantes los resultados que puedan obtenerse e identificarse de dicha investigación para pensar sobre aquellos aspectos, que, desde distintos planos, a veces visibles, y en ocasiones más profundos, operan como facilitadores u obstaculizadores de la práctica inclusiva. Permaneciendo y resumiendo, analizar las representaciones sociales sobre inclusión educativa, contribuye a promover una reflexión crítica sobre los valores, creencias y actitudes que sustentan las prácticas educativas, permitiendo así avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, inclusivo y respetuoso de la diversidad.

En relación con lo descrito anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales que las Psicopedagogas, provenientes de Educación Primaria de Gestión Pública, poseen del paradigma actual de inclusión educativa?

Objetivos

Objetivo General

Describir las representaciones sociales que las Psicopedagogas, provenientes de equipos de Educación Primaria de la Gestión Pública, poseen acerca del paradigma actual de Inclusión Educativa.

Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones y conocimientos que tienen las psicopedagogas sobre el paradigma de Inclusión Educativa.
- Explorar los factores que consideran las Psicopedagogas como posibilidades u obstáculos del alumno que requiere de inclusión.
- Analizar experiencias y prácticas que plasman las Psicopedagogas para llevar a cabo la implementación de estrategias inclusivas en la educación primaria.

Supuesto Básico de Investigación

Este estudio parte de la suposición de que las representaciones sociales expresadas por las Psicopedagogas que trabajan en Instituciones Educativas de Nivel Primario de Gestión Pública respecto al paradigma de inclusión evidencian la persistencia de prácticas segregacionistas y excluyentes. Se postula que estas representaciones reflejan un alejamiento de la verdadera implementación de la Inclusión Educativa en la práctica, obstaculizando la aceptación de la diversidad y la integración plena de todos los estudiantes.

Estado del Arte

Las investigaciones y aportes a los que se refiere esta indagación dan cuenta de algunos estudios en torno a representaciones sociales e inclusión.

Para dar respuesta a la pregunta inicial de dicho estudio, se hace necesario mencionar el estudio de investigación de la Universidad de San Andrés, el mismo permite visualizar la importancia del paradigma actual de investigación, la inclusión educativa. Dicho estudio, es denominado: La Educación Inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la Discapacidad y Educación en Buenos Aires, Argentina, de Arocena (2018) tuvo como objetivo reconstruir y caracterizar el recorrido histórico que da lugar a la obligatoriedad de la educación inclusiva en la Argentina. A través del análisis de normativas, programas y regulaciones, se intenta comprender la noción de discapacidad, como constructo social para entender cuándo y cómo empieza a pensarse y conceptualizarse la educación inclusiva como derecho. Permaneciendo, dicha investigación, se desarrolla con base en un diseño cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio, apoyado en análisis documental y bibliográfico.

Es enriquecedor agregar el aporte de Kozlowski et al (2019), quien presenta una investigación mencionada: Repensando tensiones y problemáticas en torno a la inclusión: un análisis de un caso en una institución educativa de CABA. Haciendo alusión a demostrar las problemáticas y tensiones que surgen entre los actores institucionales, a partir del crecimiento exponencial en la matrícula de alumnos y alumnas con discapacidad. Dicho estudio se realizó desde una metodología cualitativa con enfoque descriptivo, utilizándose como instrumentos de recolección de datos, entrevistas en profundidad y observaciones. Evidencian y destacan reclamos ante el nuevo paradigma de inclusión, como, falta de capacitación, incertidumbre y falta de herramientas pedagógicas. Como también, carencia en la accesibilidad a nivel mobiliario y barreras arquitectónicas. Ante estos reclamos, es de considerar que, los actores institucionales contengan sentimientos de frustración, culpa y distintos malestares al no saber qué hacer con la diversidad.

Luego del estudio, los autores explicitan que, “es fundamental contar con los recursos adecuados para un exitoso trabajo” Kozlowski et al. (2019, p. 18). A saber, presencia de la modalidad de educación especial, intentando romper con barreras culturales y políticas, logrando un trabajo interdisciplinar y apoyando el proceso de cambio y acompañamiento real durante la práctica. Así mismo, un equipo de orientación escolar, capacitaciones para todo el personal en cuanto a la diversidad y condiciones edilicias adecuadas. Este estudio, permite visualizar, cómo pueden generarse malestares en base a no saber cómo responder ante el actual paradigma, tanto por falta de capacitación como de recursos. Esto luego, da como respuesta ciertas representaciones sociales que son transmitidas a los actores institucionales y familias.

Correa y Rincón (2019) realizan una investigación de carácter cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas a los docentes de instituciones de nivel primario de gestión pública. Conociendo sobre las representaciones sociales que tienen los docentes sobre el concepto de educación inclusiva y cómo estas influyen en sus prácticas pedagógicas. Se concluye que se continúa teniendo a niños y niñas en el concepto de diferentes, discapacitados, minusválidos e incapaces, por esta razón reducen la posibilidad de actividades para ellos. Hay presencia de un currículo oculto con gran resistencia, considerando que las configuraciones para aquellos estudiantes siempre dependen del docente y su postura personal y particular.

Por otra parte, el aporte de una investigación realizada por Ospina y Murillo (2020) se relaciona con lo anteriormente mencionado. En este caso, se trata de un estudio cualitativo de tipo interpretativo en el cual participaron 4 docentes y un directivo de la institución. El objetivo fue identificar las representaciones sociales sobre la inclusión educativa y los efectos que ha tenido la pandemia en este proceso. Se comprende, a partir del análisis, que los participantes evidencian que las representaciones sociales que ellos tienen sobre la inclusión transitan en torno a la integración escolar y el modelo inclusivo actual.

Los autores consideran que las representaciones se ven afectadas por el contexto social y temporal, es decir, la pandemia. Los docentes consideran no contar con la atención necesaria por parte del Estado y, por tanto, con las herramientas y recursos que permitan garantizar la educación inclusiva. Aún se encuentran en un proceso de transición de la integración escolar hacia el modelo inclusivo actual, reconociendo que este es un proceso difícil que amerita tiempo (Ospina y Murillo, 2020).

Gajardo y Torrego (2020) realizan un estudio sobre representaciones sociales de la inclusión educativa en grupos heterogéneos, permitiendo un reconocimiento general del discurso que hoy impera en las personas que han elegido el camino de la educación. La investigación se realiza de manera cualitativa, utilizando entrevistas en profundidad estandarizadas y no programadas. Los resultados de dicha investigación indican que las y los participantes del estudio presentan en su discurso un perfil altamente axiológico, social y connotativo, además de actitudes coherentes con un perfil inclusivo. Aclarando que, muchos docentes se reconocen inclusivos y poseen imágenes concordantes con perspectivas abiertas a la diversidad, hecho que no se refleja en sus prácticas, sustentadas en el trabajo individual, con amplio uso de etiquetas sociales y con una grave falta de adaptación a las particularidades en torno a la enseñanza del alumnado.

En relación con lo mencionado por los autores anteriores, se presenta el estudio de Chávez (2020), el cual presenta como propósito caracterizar las representaciones sociales construidas por un grupo de docentes sobre educación inclusiva y descubrir sus actitudes frente a las mismas. La investigación se enmarca en un estudio cualitativo e interpretativo. Se encontró que las representaciones más comunes de las docentes tienen que ver con el concepto que poseen de educación inclusiva, con los valores con los cuales se relacionan, con sus sentires acerca de la inclusión, con sus prácticas profesionales y experiencias personales relacionadas con la educación inclusiva. Además, se evidenció con respecto a las prácticas educativas que las docentes cuentan con una actitud positiva frente al trabajo con poblaciones diversas, pero manifiestan la falta de

capacitación y formación frente a la educación inclusiva. Por último, se hallaron tensiones con relación a la teoría (políticas públicas, leyes, decretos, etc.) y la realidad de las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula.

En relación, es pertinente citar la investigación realizada por la Universidad de La Sabana: Aproximación a las representaciones sociales sobre inclusión educativa en niños y niñas de primaria de un colegio internacional de Téllez (2021). La presente investigación tiene como objetivo analizar las representaciones sociales sobre inclusión que han construido los estudiantes de primaria de un colegio internacional, con el fin de profundizar en los debates de la educación inclusiva. Para lograrlo, se realiza desde una metodología cualitativa con enfoque descriptivo interpretativo. Utilizándose para la recolección de información tres actividades distintas, dos grupales y una individual.

Los resultados que principalmente se obtuvieron, explicitan que, el discurso que circula en la institución educativa incide en las representaciones sociales de los estudiantes. Estos, en este caso, no relacionan a la inclusión con la discapacidad, reconocen a la inclusión como el respeto por la diversidad y resaltan las oportunidades de participación que deben ser garantizadas para todos, considerando que todos aprenden de diferentes maneras o a diferentes ritmos (Téllez, 2021).

Esta definición aporta y sintetiza lo que debería suceder en todas las instituciones, inculcando a través de la práctica y lo cotidiano la realidad de dicho enfoque, inclusión por el respeto a la diversidad. Dicho concepto permite establecer una relación entre la investigación y el fin del actual estudio, ya que, la alarma está puesta en conocer el lenguaje propio (representación social) que se instaló en cada institución educativa pública en base al enfoque inclusivo. La manera en que representen este paradigma será el accionar ante dicha institución y, por ende, lo que se inculcará en sus estudiantes (Téllez, 2021).

Bertagno (2021) realiza una investigación que tiene como objetivo general aportar datos e información que permitan reflexionar sobre la calidad educativa del alumno incluido. Para lo cual se

pretende indagar acerca de cómo definen a la inclusión educativa y qué factores consideran como facilitadores y/o barrera de la misma tanto los docentes como las familias de niños incluidos. La investigación se enmarca en un estudio mixto, ya que retoma elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa. Su diseño posee un alcance descriptivo. La población objeto está conformada por 29 familias de niños con discapacidad del nivel primario, que se encuentran en el programa de inclusión escolar de un Colegio de educación privada ubicado en la Ciudad de Mendoza, y por 13 docentes del nivel primario de la misma institución. Se encontró coincidencia entre las respuestas de las familias y las docentes respecto a que la inclusión educativa se encuentra en proceso de desarrollo y que todavía debe avanzar en varios aspectos.

Se perciben como principales facilitadores de la inclusión educativa, los espacios de interacción y comunicación fluida entre las familias y el personal de la escuela, como así también la red de apoyo y cooperación entre docentes, equipo directivo y docentes de apoyo. Por otra parte, se vislumbran como barreras la dificultad en la aceptación del proceso de inclusión por parte de la comunidad. Como así también la falta de infraestructura adecuada y necesaria para el acceso de todos los alumnos a la institución y la organización y agrupación de los mismos, la cual dificulta una adecuada intervención y el trabajo colaborativo. Desde el punto de vista de las docentes, se identifica como un factor obstaculizador la falta de formación adecuada que permita implementar diversas estrategias didácticas y metodologías en el proceso de enseñanza de niños con discapacidad (Bertagno, 2021).

Un artículo de investigación, denominado: “Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario”, por Campuzano y Cuéllar (2021), presentan como objetivo identificar las representaciones sociales de docentes universitarios en torno a la educación inclusiva, realizando un estudio con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y fenomenológico. Se evidencia que no existe un concepto unificado y dominante del término entre los discursos proporcionados por los docentes, lo que permite vislumbrar la complejidad de las

representaciones sociales, por la cantidad de elementos que las integran, el funcionamiento cognitivo y el funcionamiento del sistema social. Consideran pertinente contar con espacios de socialización que les permita relativizar la percepción, rol y estrategias pedagógicas, para luego dar lugar a cerrar brechas de conocimiento que limitan las acciones efectivas hacia la educación inclusiva.

Finalmente, citando la investigación cualitativa con perspectiva epistemológica hermenéutica realizada por Manosalva et al. (2022), quienes trazan como objetivo principal, establecer las representaciones sociales sobre la práctica pedagógica de inclusión desarrollada en la escuela. En cuanto a resultados y análisis, se concluye una vez más, que los docentes que acompañan el proceso pedagógico desconocen los lineamientos teóricos que les permite desarrollar adecuadas prácticas pedagógicas. Sin embargo, los actores muestran interés y preocupación en fomentar prácticas de calidad poniendo en evidencia la necesidad de contar con apoyos, capacitaciones y material didáctico.

Marco Teórico

Conceptualizando la Psicopedagogía

La psicopedagogía, según López (2024) es una disciplina interdisciplinaria que combina conocimientos de psicología y pedagogía para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus áreas de especialización pueden variar según la institución y el enfoque, pero las principales incluyen:

- Pedagogía: estudio de métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de crear entornos educativos efectivos e inclusivos.
- Psicología educativa: análisis del desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, así como la identificación y tratamiento de dificultades de aprendizaje.
- Neuropsicología y neurociencias aplicadas al aprendizaje: investigación sobre cómo el cerebro y el sistema nervioso afectan los procesos de aprendizaje y la atención a posibles trastornos neurológicos.
- Sociología y antropología de la educación: estudio del contexto social y cultural que influye en el aprendizaje y la integración escolar.
- Psicopedagogía clínica: diagnóstico, intervención y seguimiento de trastornos y dificultades específicas del aprendizaje, como dislexia, discalculia o déficit de atención, entre otras.
- Orientación vocacional y ocupacional: asesoramiento para la elección de carrera y el desarrollo profesional, así como la adaptación a diferentes contextos educativos y laborales.
- Psicopedagogía familiar e institucional: trabajo con familias y centros educativos para mejorar el proceso de aprendizaje y la integración social del alumnado.
- Pedagogía experiencial: enfoque en el aprendizaje a través de la experiencia y la práctica.

López (2024) expone que estas ramas permiten al psicopedagogo actuar en diferentes niveles educativos y contextos sociales, promoviendo el desarrollo integral de las personas y la solución de problemas de aprendizaje.

En relación, Müller (1996), agrega y suma que la Psicopedagogía es una disciplina social y humana. Se ocupa de las características del aprendizaje humano: ¿cómo se aprende?, ¿cómo varía el aprendizaje?, ¿cómo y por qué se producen alteraciones en el aprendizaje?, ¿cómo promover procesos de aprendizaje?, ¿qué relación hay entre informarse y conocer?, ¿entre conocer y saber?, ¿cuáles son los dispositivos básicos para aprender?, se pregunta sobre los factores y las condiciones que facilitan u obstaculizan el aprender del sujeto, sobre cuáles son las distintas dificultades que pueden presentarse y obstaculizar las posibilidades de aprendizaje del sujeto, etc. Procura dar respuesta a estos interrogantes abarcando la problemática educativa, haciendo conocer las demandas humanas y los obstáculos (p. 56).

El núcleo integrador de todo desempeño psicopedagógico debe ser la realización de acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas. Desde una postura que engloba cuestiones éticas, el accionar del psicopedagogo debe permitir y posibilitar al sujeto construir su autonomía moral e intelectual (Müller, 1996).

Müller (1996), se adhiere a una concepción disciplinar desde donde entendemos que la intervención psicopedagógica, es siempre una intervención clínica, en el sentido de una metodología, una postura, una estrategia de abordaje de su objeto cuya característica es la de ser particularizante, dando importancia a la original convergencia de factores implicados y un modo de intervención profesional que incluye a la psicopedagoga como participante comprometido, cualquiera sea el ámbito de trabajo (consultorio, escuela, etc.), reconociendo los fenómenos de transferencia e implicancia. La psicopedagogía para dar cuenta de su objeto, el sujeto en situación de aprendizaje normal o patológico requiere de una teoría psicopedagógica que evidencie la interrelación y/o articulación de los niveles orgánico, corporal, intelectual y deseante implicados en los procesos de

aprendizaje a la vez de la situación intersubjetiva (contexto social-cultural) necesaria para que este ocurra (Azar, 2017).

Función Psicopedagógica Dentro del Ámbito Educativo

La función principal del Psicopedagogo, según Jiménez (2024), dentro del ámbito educativo es contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. Sus tareas abarcan una amplia variedad de acciones orientadas a la prevención, detección e intervención de factores que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora continúa y expone principales funciones del psicopedagogo dentro del ámbito (Jiménez, 2024):

- **Evaluación y diagnóstico:** realiza evaluaciones exhaustivas para identificar las necesidades y dificultades de aprendizaje de los estudiantes, utilizando herramientas como entrevistas, pruebas/actividades pedagógicas, observaciones.
- **Diseño e implementación de estrategias de intervención:** elabora planes personalizados y adaptaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas, con el objetivo de superar las dificultades identificadas y potenciar sus habilidades.
- **Atención personalizada y seguimiento:** brinda atención individualizada y realiza un seguimiento continuo del progreso de los alumnos, evaluando la eficacia de las intervenciones aplicadas.
- **Asesoramiento y orientación:** asesora tanto a docentes como a familias, ofreciendo pautas y recursos para abordar las dificultades de aprendizaje y mejorar la convivencia escolar.
- **Promoción de la inclusión y la diversidad:** fomenta la inclusión educativa y la atención a la diversidad, diseñando propuestas innovadoras y proyectos que mejoren la convivencia y prevengan el fracaso escolar, la violencia o el acoso.

- Apoyo socioemocional: ofrece apoyo emocional y social a los estudiantes, contribuyendo a su bienestar integral y al desarrollo de habilidades sociales y emocionales.
- Elaboración de recursos didácticos: desarrolla y proporciona materiales y recursos didácticos adaptados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales.
- Colaboración con otros profesionales: trabaja en equipo con docentes, psicólogos y otros profesionales para coordinar acciones que beneficien a los estudiantes y a la comunidad educativa.

En relación, Perlado (2018) expone que, la gran labor de la Psicopedagoga es la de procurar la inclusión educativa a todos los alumnos, analizando las diferentes formas de exclusión, las posibles barreras existentes en el centro, con el fin de que todos los alumnos puedan participar y tener voz en la institución, y así elaborar un plan de atención a la diversidad, a fines de que sea realmente inclusivo. Las acciones dirigidas a plantear una educación que pueda atender a todos, es el verdadero anclaje para resolver, entre los actores institucionales, los retos educativos actuales.

En relación, la Psicopedagoga busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo una orientación integral a la comunidad educativa mediante la aplicación adecuada de métodos y recursos didácticos, estos facilitarán el desarrollo y construcción de conocimientos en base a las limitaciones y/o competencias de los estudiantes (Rodríguez, 2020).

Para Ludueña (2012) las psicopedagogas serán las encargadas de evaluar las habilidades y debilidades de cada estudiante y luego, aplicar la intervención correspondiente a sus necesidades, debe promover la diversidad e inclusión educativa entre sus compañeros. Son las responsables de aplicar metodologías dinámicas y participativas, adaptadas a las particularidades de cada alumnado, con el fin de fomentar una real inclusión, fortaleciendo el trabajo en equipo y la cooperación.

Paradigma de Inclusión Educativa

La Educación Inclusiva, es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración de la sociedad, a todos los alumnos, sean cual sean sus condiciones físicas, sociales o culturales.

Se debe recibir y aceptar a los estudiantes, para atender desde las diversidades inmediatas de lo individual, para llegar al fortalecimiento del trabajo dinámico, activo y participativo de cada estudiante (Sarrionandia, 2004, p. 18).

Es la Conferencia de la UNESCO (1994), la que va a definir y extender la idea de educación inclusiva como principio y política educativa. Algunos de sus compromisos, se formulan en los siguientes términos:

- Cada niño/a tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño/a tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
- Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos.

La UNESCO (2007), define la inclusión educativa de la siguiente manera:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y

modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (p. 9).

Cada niño/a posee características únicas, intereses variados, capacidades distintas y necesidades de aprendizaje particulares. Por lo tanto, los sistemas educativos deben diseñarse considerando la amplia diversidad, con el fin de ofrecer respuestas adecuadas a todas las necesidades educativas tanto dentro como fuera del entorno escolar (UNESCO, 2007).

Se trata de un método que busca reflexionar y recapacitar sobre cómo transformar los sistemas educativos para que puedan responder adecuadamente a la diversidad de sus estudiantes, ya no se trata de que los actores instituciones se amolden al sistema escolar, sino que, el objetivo de base plasma que es el sistema educativo el que debe acomodarse a las particularidades de sus alumnos (UNESCO, 2007).

Considerando los aportes de la Unesco (2007), la educación inclusiva se centra en un enfoque estratégico que busca garantizar el éxito educativo, reduciendo formas de exclusión, basándose en el derecho humano de acceder a una educación de calidad.

En Argentina, existen diversas barreras para lograr los aprendizajes equitativos, por ende, dar lugar a la educación inclusiva, las cuales expone la Resolución 311/16, entre ellas:

- Falta de recursos y apoyos: la escasez de apoyos y recursos adecuados sea desde la falta de personal, conocimientos, materiales, estrategias, lo cual es necesario para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes, representa una barrera significativa para la implementación efectiva de la educación inclusiva.
- Barreras físicas y arquitectónicas: limitan el acceso equitativo a todos los espacios educativos, dificultando la plena participación de los estudiantes.
- Concientización y sensibilización social: este punto genera obstáculos para la inclusión efectiva.

- Barreras de la comunicación: todos los actores involucrados en cada estudiante deben estar en contacto continuo para hacer un adecuado seguimiento del niño/niña. Plasmando juntos objetivos y metas a cumplir.
- Barreras didácticas: observándose un currículo inflexible, un contexto áulico desorganizado y pocas capacitaciones sobre educación inclusiva.

Achával (2021) expone que, la inclusión educativa se destaca por su compromiso con la educación pública, la promoción de la inclusión, la calidad educativa y la justicia social. Enfatiza la importancia de una educación que atienda a la diversidad y garantice oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

Achával (2021) ha promovido iniciativas para fomentar la inclusión educativa, destacando la importancia de garantizar el derecho de todos los niños, con o sin discapacidad, a asistir a escuelas ordinarias y participar plenamente en la vida escolar. Promoviendo la inclusión educativa y la creación de entornos escolares que atiendan a la diversidad y garanticen oportunidades equitativas para todos los estudiantes. Algunas de las iniciativas que la autora ha respaldado incluyen:

- Posicionar la inclusión educativa como un asunto de derechos humanos, enfatizando la participación de todos los niños en escuelas ordinarias.
- Trabajar directamente con padres, adultos con discapacidad y organizaciones asociativas para conectar escuelas inclusivas con aquellas que están en proceso de cambio.
- Abogar por una educación pública que priorice la salud, la educación y la inclusión de todos los estudiantes, buscando construir una sociedad más equitativa.

Permaneciendo, Achával (2021), también destaca estrategias claves para lograr una adecuada inclusión educativa, las cuales son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, necesidades o condiciones, tengan acceso a una educación de calidad en entornos inclusivos. Algunas de las estrategias mencionadas incluyen:

- 1) Formación docente integral y continua: Achával resalta la importancia de que los educadores estén preparados y capacitados para atender la diversidad de los estudiantes en sus aulas, adquiriendo conocimientos sobre estrategias pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares y habilidades para trabajar en colaboración con otros profesionales y familias.
- 2) Cultura escolar inclusiva: se enfatiza la creación de una cultura escolar inclusiva que promueva valores de respeto, empatía, tolerancia y colaboración en toda la comunidad educativa, fomentando un ambiente seguro y acogedor donde se valore y celebre la diversidad.
- 3) Colaboración entre los actores involucrados: destaca que la educación inclusiva requiere una estrecha colaboración entre diferentes actores como educadores, familias, estudiantes, administradores escolares y profesionales de apoyo. La comunicación abierta y la colaboración activa son esenciales para garantizar la coordinación de esfuerzos y el diseño efectivo de estrategias inclusivas.

Ainscow (2000), aparte de las estrategias anteriores, agrega tres más:

- 1) Adaptación de materiales y recursos: fundamental adaptar los materiales didácticos y recursos pedagógicos para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo libros en braille, recursos tecnológicos, recursos visuales, materiales accesibles y concretos, etc.
- 2) Personalización del aprendizaje: brindar oportunidades para que los estudiantes trabajen a su propio ritmo, según sus intereses y estilos de aprendizaje, a través de proyectos individuales o grupales que fomenten su desarrollo.
- 3) Alianzas con organizaciones y comunidad: establecer alianzas con organizaciones locales, empresas, y otros actores de la comunidad para crear un entorno educativo inclusivo y enriquecedor, que brinde apoyo adicional y recursos complementarios.

Definición y Características de las Representaciones Sociales

Moscovici (1996) brinda la siguiente definición de las representaciones sociales:

son sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propio, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación, sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo (p. 42).

En relación, Ibáñez (1988), argumenta y complementa: “Las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y considerarse en su medio social. Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas “(p. 16).

Para Moscovici (2011) las representaciones sociales circulan, intersecan y cristalizan continuamente, a través de palabras, gestos, encuentros, que, frente a la comunicación compartida entre los sujetos, se hacen casi visibles en el mundo cotidiano. Por lo tanto, aclara que, “las personas que viven en sociedad participan activamente en los procesos sociales, siendo un agente transformador de los mismos, y que al mismo tiempo impacta en su experiencia personal frente a las experiencias de estar en el mundo” (p. 66).

A raíz de lo expuesto anteriormente, la representación social implica entender valores y creencias que conforman una sociedad. Las representaciones surgen de la necesidad de entender lo desconocido, de hacer estable lo que causa inestabilidad (Chamon, 2009).

Moscovici (2011) indica que las representaciones sociales se conforman por tres elementos principales:

- Información o contenido: saberes, conocimientos y creencias sobre el objeto social, incluyendo dimensiones figurativas, simbólicas y afectivas.
- Objeto: el fenómeno o evento social al que se refiere la representación.

- Sujeto o grupo: individuos o colectivos que asimilan, elaboran y transmiten la representación social.

El autor continúa y destaca las principales características de las representaciones sociales (Moscovici, 2011):

- Hacen referencia a un aspecto concreto: las representaciones sociales siempre aluden a un objeto, fenómeno o evento social específico, transformando lo abstracto en un concepto concreto y compartido por la sociedad, como ocurre con los estereotipos.
- Son simplificadoras: permiten que la realidad compleja sea interpretada de manera más sencilla, facilitando su comprensión y asimilación por parte del grupo.
- Están en constante evolución: son dinámicas y se construyen tanto a nivel individual como grupal; los individuos no solo las reciben, sino que también las crean, modifican y adaptan según el contexto y el tiempo.
- Tienen un carácter social: se crean y comparten colectivamente, para categorizar, explicar e incorporar fenómenos sociales a la realidad del grupo.
- Parten del sentido común: son conocimientos de sentido común, no institucionalizados, que surgen de la comunicación y la interacción cotidiana entre las personas.
- Son estructuras cognitivo-afectivas: integran tanto componentes cognitivos (información, conocimiento) como afectivos (valoraciones, emociones), permitiendo interpretar, explicar y conectar los datos del entorno social.
- Poseen una función práctica: sirven como guía para la orientación y el comportamiento, ayudando a las personas a interactuar de manera satisfactoria con la sociedad.

Representaciones Sociales en el Ámbito Educativo

Las representaciones sociales, siguiendo a Cajiga y Vargas (2016), en el ámbito educativo son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, que permiten a los sujetos comprender, organizar y dar sentido a su realidad escolar y a los fenómenos educativos. Estas

representaciones se construyen colectivamente y orientan las prácticas, actitudes y valores de los distintos actores dentro de la escuela.

Jodelt (2001), en relación con los demás autores, expone que, la representación social es un tipo de conocimiento que es creado y compartido por un grupo social con el fin de construir una realidad común. Por lo tanto, la escuela, como un entorno social, está llena de representaciones que son compartidas por todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que se manifiestan de manera práctica en la vida cotidiana de los individuos que, a través del colectivo, adquirieron el modo de pensar de la sociedad en la que se encuentran. La escuela es, entonces, un entorno de socialización y representa para la sociedad una formalización reconocida por la colectividad de transmisión del conocimiento socialmente acumulado.

Específicamente, según Moscovici (2009), las representaciones sociales se definen como instrumentos de mediación social y cultural que influyen en las relaciones humanas y están presentes en diversas áreas de la interacción humana. Según la perspectiva del autor, son un sistema integrado de conocimientos que guían las acciones e interacciones en la vida cotidiana, y se construyen y reconstruyen en el entorno de intercambios cotidianos y en diferentes contextos sociales.

Estas representaciones no son inherentemente positivas ni negativas, sino que son inevitables y su impacto depende del contexto y las acciones realizadas en relación con el enfoque institucional. Las mismas trascienden la vida mental del individuo y forman una realidad propia que compone la identidad de un grupo social y justifica sus prácticas sociales (Moscovici 2009).

En relación, el proceso colectivo penetra como un factor determinante dentro del pensamiento individual de cada alumnado, de cada actor institucional, familias, estas representaciones sociales aparecen, casi como objetos materiales, porque son el producto de las acciones y la comunicación del sujeto (Moscovici, 2011).

“Es también en la escuela, que el individuo tiene acceso a representaciones, pudiendo luego representarlas, conservarlas o modificarlas en el proceso de interacción” (Moscovici, 2011,

p. 42). Por lo tanto, se puede agregar que, las representaciones sociales de las psicopedagogas podrían ser transmitidas a los estudiantes y demás profesionales institucionales, las barreras o facilitadores, dependen del tipo de acción que se transmite.

Jodelt (2001) comparte, “las representaciones sociales permiten al sujeto comprender el mundo en el que se inserta y gobernarlo, mediante la reinterpretación, y elaboración de conceptos” (p.36).

Expone la autora que esta apropiación, es la manera de sensibilizar al estudiante/profesionales/familias, del mundo en el que se inserta y al mismo tiempo consciente de sí mismo, mientras está en la institución, la Psicopedagoga, actúa como agente transformador de dichas representaciones (Jodelt, 2001).

Las representaciones sociales de cada uno de los sujetos que integran la institución educativa coexisten dentro de los muros escolares y de determinada manera, rigen el ritmo con el cual se desarrollan las relaciones sociales. En relación, Bordieu (2004), postula que en el ámbito educativo las representaciones sociales desempeñan el papel de un sistema que incluye valores, creencias, prácticas, esquemas y hábitos. Este sistema permite la orientación hacia la comprensión, comunicación y dominio del contexto en el que interactuamos. Estas adquieren diferentes características dependiendo del actor que provenga y su destinatario. Este entramado de representaciones que necesariamente incluye expectativas genera diversas respuestas en el entorno escolar.

Cajiga y Vargas (2016) se explayan enumerando y dividiendo características de las representaciones sociales en el ámbito escolar:

- Son construcciones colectivas y contextuales: las representaciones sociales surgen y se desarrollan en contextos específicos, marcados por factores culturales, sociales, económicos e históricos. No existen de manera aislada, sino que son producto de la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

- Tienen un objeto y un sujeto de representación: siempre refieren a un objeto, por ejemplo, la escuela, el docente, el aprendizaje. Y son construidas por sujetos, estudiantes, docentes, familias, directivos; quienes les otorgan significado desde su posición en el entramado social y escolar.
- Función práctica y orientadora: estas representaciones cumplen un objetivo práctico: guían y justifican las prácticas, actitudes y decisiones de los actores educativos, influyendo en la manera en que se perciben y enfrentan situaciones cotidianas y problemáticas escolares.
- Dimensión normativa y prescriptiva: actúan como sistema de valores, creencias, normas y hábitos que regulan lo que se considera lícito, tolerable o inaceptable en el contexto escolar, incidiendo en la convivencia y en la definición de roles y expectativas.
- Flexibilidad y posibilidad de transformación: aunque poseen un núcleo central relativamente estable, las representaciones sociales pueden transformarse total o parcialmente a partir de nuevas experiencias, información o cambios en el contexto social y educativo.
- Influencia en el aprendizaje y el rendimiento: las representaciones sociales pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Por ejemplo, la percepción que los estudiantes tienen sobre una tarea o sobre la escuela puede impactar directamente en su rendimiento y en su actitud hacia el aprendizaje.
- Carácter dinámico, contradictorio y complejo: son disímiles y, en ocasiones, contradictorias, ya que responden a necesidades y posiciones sociales diversas dentro de la comunidad educativa. Esto puede generar exclusión o diferencias en la percepción y el trato entre los actores escolares.

Concluyendo, las representaciones sociales tienen una gran relevancia en el ámbito educativo, ya que permiten comprender cómo los distintos actores de la comunidad escolar

(estudiantes, docentes, autoridades, familias) construyen y comparten significados, creencias y valores sobre la educación, la escuela, el aprendizaje y los roles que desempeñan (Vain, 2016).

Representaciones Sociales e Inclusión Educativa

Las representaciones sociales, según Méndez (2024), sobre la inclusión educativa se refieren a las ideas, creencias y significados compartidos por los distintos actores escolares, acerca de cómo debe ser la educación para todos, especialmente para estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. Estas representaciones no solo reflejan la realidad, sino que también la construyen y la transforman, influyendo en la manera en que se implementan prácticas inclusivas en el aula y la escuela. La autora amplía indicando categorías recurrentes en las representaciones sociales sobre inclusión educativa:

- **Perspectiva de derechos:** muchos docentes y equipos escolares entienden la inclusión como un derecho fundamental de todas las personas a recibir educación, independientemente de sus condiciones y características.
- **Actitudes y prácticas docentes:** las representaciones sociales influyen en las actitudes de los docentes hacia la diversidad. Una actitud positiva favorece la motivación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, mientras que representaciones cargadas de prejuicios pueden limitar las oportunidades de aprendizaje inclusivo.
- **Modelo médico-clínico vs modelo social:** en algunos contextos predomina una visión médico-clínica de la inclusión, donde la discapacidad se ve como un déficit individual que requiere intervención especializada. Sin embargo, se reconoce la necesidad de avanzar hacia un enfoque social, que valore la diversidad y promueva la participación de todos.
- **Rol docente:** el docente es visto como mediador y agente clave para transformar la escuela en un espacio inclusivo. Su formación, experiencia, y contacto con la diversidad

son factores que pueden modificar sus representaciones sociales y, por ende, sus prácticas.

- Currículo y gestión escolar: las representaciones sociales también influyen en la manera en que se adapta el currículo y se gestiona la vida escolar para responder a la diversidad de los estudiantes.

Méndez (2024) indica que las representaciones sociales pueden facilitar o dificultar la inclusión educativa. Por ejemplo, cuando persisten creencias negativas o prejuicios sobre la discapacidad y las necesidades especiales, se generan barreras actitudinales que afectan la integración y el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, es fundamental trabajar en la formación docente y en la sensibilización de toda la comunidad educativa para resignificar estas representaciones y promover una cultura escolar más inclusiva.

Es importante saber por qué actúan de una manera los actores institucionales, sea eficaz o no. Es importante conocer la raíz de la acción, que experiencias se realizan, qué acciones se transmiten, cuáles son los aportes que circulan, cuál es el objetivo del día a día en relación con el paradigma de inclusión. Ya que, una representación es una forma de conocimiento práctico, conectando un sujeto a un objeto, y en este sentido, para considerar este conocimiento es necesario considerar la experiencia, las referencias y condiciones a partir de las cuales se produce, y, sobre todo, cómo se emplea esta representación en el contexto social (Jodelt 2001).

Martínez (1993) expresa que cada institución educativa, independientemente del nivel al que pertenezca, tiene la gran responsabilidad de llevar a cabo un análisis de las funciones y acciones que está realizando para impactar positivamente en el desempeño de los alumnos; de este modo, la escuela puede propiciar entornos en los cuales el alumno no se sienta rechazado o excluido.

Las representaciones sociales son disímiles, contradictorias y complejas debido a la naturaleza de su génesis, a las necesidades a las cuales responden, que no siempre son las de la clase mayoritaria, por lo cual crea la exclusión de los individuos menos favorecidos, principalmente

aquellos que no tienen oportunidades, a quienes no se contemplan las diferencias sociales, culturales, emocionales, cognitivas, estudiantes o docentes que no tienen voz para decir “esto no”, otros. (Martínez, 1993).

Es importante agregar que, una representación social excluyente, provoca cambios en la dinámica dentro de la institución educativa, y la percepción que pueden tener los docentes, o integrantes del equipo de orientación escolar, por ejemplo, puede generar fracaso escolar. Por esto, es importante analizar las características de las representaciones sociales que circulan en la institución, con el fin de proveer intervención (Moscovici, 2011).

Gajardo (2020) expone algunas características de las representaciones sociales en relación con la inclusión escolar:

1. Construcción colectiva: las representaciones sociales sobre la inclusión escolar se construyen de manera colectiva a través de interacciones sociales y culturales compartidas entre individuos, influyendo en la percepción y comprensión de la inclusión educativa.
2. Axiologías y sociales: reflejan valores, creencias y normas compartidas por la comunidad educativa en torno a la inclusión, lo que influye en las actitudes y prácticas inclusivas.
3. Interpretación y acción: las representaciones sociales sobre la inclusión escolar guían la interpretación de la realidad educativa y las acciones de los actores involucrados, influyendo en las decisiones pedagógicas, políticas y culturales que promueven o limitan la inclusión.
4. Percepción de roles y responsabilidades: estas representaciones definen los roles y responsabilidades de los diferentes actores educativos en el proceso de inclusión, estableciendo expectativas sobre cómo deben interactuar maestros, directivos, equipo de orientación escolar, estudiantes, familias y profesionales externos (terapias) para promover un entorno educativo inclusivo.

5. Influencia en prácticas educativas: las representaciones sociales condicionan la planificación de las clases, la adaptación de los materiales didácticos, la gestión de los recursos y el fomento de la participación activa de todos los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Sartori Azocar (2010) esas representaciones sociales dan lugar a ciertas barreras para un funcionamiento real desde el paradigma de inclusión. Aclarando que, en las últimas décadas ha habido avances significativos en la promoción de la diversidad y la inclusión en diferentes ámbitos (educativo, laboral, social), pero aún las representaciones sociales, es decir, las ideas, creencias y actitudes compartidas por un grupo sobre ciertos temas y actores, siguen siendo un obstáculo importante.

Se detallan ciertas barreras en dichas representaciones sociales:

- Estereotipos y prejuicios: muchas personas aún asocian a ciertos grupos (personas con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, diversidad sexual, etc.) con características negativas o limitantes, lo que dificulta su plena inclusión.
- Desconocimiento y falta de información: la falta de contacto o información adecuada sobre la diversidad genera miedo, incomodidad o rechazo hacia lo diferente.
- Lenguaje excluyente: el uso de expresiones o palabras que refuerzan estigmas o invisibilizan a ciertos colectivos sigue presente en la vida cotidiana y los medios de comunicación.
- Resistencia al cambio: muchas personas consideran que las políticas de inclusión son una amenaza a las tradiciones o a sus propios intereses, lo que genera actitudes defensivas.
- Normalización en la discriminación: algunas formas de exclusión se han naturalizado, por lo que no siempre se perciben como problemáticas o injustas.

Gutiérrez (2020) comparte que estas barreras mencionadas, impactan como consecuencias ante la práctica actual de inclusión, a saber:

1) Percepción y actitud docente:

- Valoración negativa de la experiencia inclusiva: muchos docentes perciben la inclusión como una experiencia emocionalmente demandante y, en su mayoría, la valoran de forma negativa. Esto puede llevar a resistencias o dificultades para implementar estrategias inclusivas en el aula.
- Falta de claridad y capacitación: la ausencia de capacitación y la necesidad de evaluaciones previas para anticipar necesidades de los estudiantes generan inseguridad y dificultades emocionales en los docentes, lo que dificulta la implementación efectiva de la inclusión.
- Prácticas pedagógicas condicionadas: las representaciones sociales de los docentes influyen directamente en sus decisiones y prácticas pedagógicas, pudiendo actuar como facilitadores u obstaculizadores para la inclusión, dependiendo de si su mirada sobre el estudiante es positiva o negativa.

2) Efectos en el aula y dinámica escolar:

- Exclusión y discriminación: las representaciones sociales excluyentes pueden generar cambios negativos en la dinámica del aula, afectando la percepción que los docentes tienen de los estudiantes con necesidades educativas especiales y, en consecuencia, su integración real en el grupo.
- Barreras para el aprendizaje: cuando prevalece una visión centrada en las limitaciones del estudiante (paradigma médico), se dificulta el desarrollo de estrategias que promuevan la igualdad de oportunidades y la participación plena de todos los estudiantes.
- Ambivalencia y prejuicios: aunque existen leyes establecidas y un consenso sobre la importancia de que los niños con discapacidad o necesidades especiales asistan a la

escuela común, persisten prejuicios y reacciones ambivalentes que pueden obstaculizar la inclusión efectiva.

3) Impacto en los estudiantes y la comunidad educativa:

- Sentimiento de exclusión y malestar: las representaciones sociales negativas pueden hacer que los estudiantes perciban la escuela como un espacio ajeno, impropio o poco gratificante, generando sentimientos de malestar y dificultades de adaptación.
- Fracaso escolar y exclusión social: las representaciones sociales excluyentes pueden contribuir al fracaso escolar y a la exclusión de los individuos menos favorecidos, limitando su desarrollo académico y social.
- Discriminación y acoso: los simbolismos sociales negativos pueden convertirse en gestores de discriminación y acoso, afectando la dignidad y el bienestar de los estudiantes incluidos.

Concluyendo, Gutiérrez (2020) explicita que las representaciones sociales negativas sobre la inclusión educativa generan barreras emocionales, pedagógicas y sociales que dificultan la participación plena y el desarrollo de todos los estudiantes. La capacitación docente, el apoyo institucional, y la promoción de una cultura inclusiva son estrategias clave para contrarrestar estos efectos y favorecer una educación verdaderamente inclusiva.

Sosteniendo la posibilidad de enriquecer en cuanto a estrategias ante estas consecuencias que las representaciones sociales dejan en el ámbito educativo, Caamaño et al. (2021), nos exponen maneras de intervenir desde el rol psicopedagógico, tanto en el ámbito teórico como práctico. Las mismas se dividen en diversas categorías concretas a fines de abordar y transformar dichas representaciones:

1) Identificación y análisis de las representaciones:

- Reconocer las creencias y actitudes de los propios profesionales y docentes: es fundamental que las psicopedagogas identifiquen y analicen las representaciones

sociales, que guíen sus prácticas, especialmente aquellas influenciadas por paradigmas segregacionistas o integracionistas, para poder transformarlas hacia modelos inclusivos.

- Sistematización y categorización: organizar las representaciones observadas permite comprender su origen y cómo influyen en las intervenciones educativas.

2) Sensibilización y formación continua:

- Capacitación a docentes y comunidad educativa: implementar talleres y espacios de reflexión para sensibilizar sobre la importancia de la inclusión y la valoración de la diversidad.
- Formación de metodologías inclusivas: brindar herramientas y conocimientos prácticos para trabajar con estudiantes con diversas necesidades, promoviendo prácticas pedagógicas diferenciadas y adaptaciones curriculares.

3) Promoción de prácticas inclusivas:

- Intervenciones personalizadas: diseñar estrategias psicopedagógicas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo su participación activa y sentido de pertenencia.
- Trabajo colaborativo: fomentar la colaboración entre psicopedagogos, docentes, terapeutas y familias para abordar de manera integral las necesidades educativas y sociales de los estudiantes.
- Uso de apoyos visuales y tecnologías asistidas: incorporar recursos que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con trastornos del espectro autista u otras necesidades específicas.

4) Intervenciones socioemocionales:

- Desarrollo de la autoestima y autoconfianza: implementar actividades que fortalezcan la autoestima y la confianza de los estudiantes, promoviendo interacciones positivas y cooperativas en el aula.
- Gestión de emociones y resolución de conflictos: trabajar en habilidades socioemocionales para reducir comportamientos disruptivos y favorecer un clima escolar inclusivo.

5) Transformación de la cultura escolar:

- Revisión y replanteo de concepciones y prácticas: promover una reflexión crítica sobre las representaciones sociales y las prácticas educativas, orientando la mirada hacia la valoración de la diversidad y la inclusión.
- Sensibilización de toda la comunidad educativa: involucrar a directivos, docentes, estudiantes y familias en la construcción de una cultura escolar inclusiva, donde la diversidad sea vista como una fortaleza y no como un obstáculo.

Método

Diseño de Estudio

El estudio se llevó a cabo con una orientación empírica cualitativa. La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Los enfoques cualitativos buscan principalmente la “dispersión o expansión” de los datos e información, utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández Sampieri et al. 2014, p. 358).

El tipo de alcance que se utilizó fue descriptivo y exploratorio. Se propone descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo. El conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Así mismo, se pretende precisar regularidades de atributos o propiedades de los objetos en estudio, sea mediante la descripción de una o más variables, o identificando aspectos comunes entre algunas de ellas (Hernández Sampieri et al. 2014).

La cohorte temporal es desde un enfoque transversal. Debido a que, dicha investigación se realiza en un momento dado.

Participantes

En relación con la muestra, es de clase no probabilística de tipo homogénea. Hernández Sampieri et al. (2014), manifiesta que, en esta clase las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios de un grupo social. La unidad de muestreo se conformó con 12 (doce) psicopedagogas, de entre 28 y 50 años de edad, que trabajan en

diferentes instituciones escolares de gestión pública, cada una de ellas, dentro del equipo de orientación escolar, como orientadora educacional u orientadora del aprendizaje. Cuatro de ellas, son Lic. en Psicopedagogía, las restantes Psicopedagogas, estudiaron y se recibieron en la ciudad de Buenos Aires, donde siempre se desempeñaron y actualmente lo hacen. Cada una trabaja en la Institución Escolar desde hace más de 4 años.

Instrumentos

El instrumento utilizado para recabar información fue la entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas para mayor obtención de información. Hernández Sampieri et al. (2014) expone que, este tipo de entrevista es una técnica de investigación, la cual se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información. Se realizó una entrevista a cada profesional psicopedagógico, de manera presencial. La conversación se grabó (en caso de que los entrevistados accedan) y posteriormente se transcribe para analizarla junto a otras entrevistas.

Procedimientos

El primer contacto con los participantes se realizó de manera formal, con un acercamiento personal con cada director de las respectivas instituciones, a fin de solicitar permiso para entrevistar a las psicopedagogas que conforman el Equipo de Orientación Escolar. Comentando y fundamentando cuáles son los objetivos. Luego, al acceder, se concretó día y horario para un encuentro personal, el cual podía ser en la misma institución, en su horario de trabajo, eso quedó a criterio de selección del entrevistado y se procedió a la entrevista.

Cada entrevista consignó de un tiempo estipulado de 1hs a 1:30hs, ya que, al realizarse una entrevista semiestructurada, se da la libertad de realizar comentarios extras o realizar preguntas adicionales, lo cual puede extender el horario concretado. Se produce uso de diversos recursos, como, algunos de ellos materiales, grabador (siempre en caso de que los entrevistados accedan), hoja donde se encuentra la guía y orientación de preguntas a realizar y lapicera, a fin de tomar nota y

realizar aclaraciones que, si no se registran, luego se pueden obviar, y podrían ser de relevancia para el análisis de datos. Otros recursos, como humanos, entrevistador M.C (Psicopedagoga y estudiante) y entrevistados/destinatarios, las Psicopedagogas Institucionales.

En la investigación cualitativa la recolección de datos y el análisis ocurren en paralelo (Hernández-Sampieri et al., 2014). Por lo tanto, se podrán anticipar algunas categorías de análisis, lo que al proceder las entrevistas pueden sostenerse, eliminarse y/o agregarse nuevas. Se estima que algunas podrían ser: marco normativo sobre enfoque inclusivo, representaciones sociales, causas para un proceso de inclusión, dispositivos de intervención, trabajo en red, recursos, barreras. Las categorías resultan definidas en el trabajo de campo con el desarrollo de las entrevistas, es decir, con las palabras de los propios actores de la investigación.

De acuerdo con los principios éticos de la investigación se utilizó el consentimiento informado dado que el mismo se constituye como un instrumento que permite ser utilizado para la protección de los derechos de los participantes. El proceso de consentimiento informado tiene por finalidad invitar a una persona a participar de una investigación, brindándole la información necesaria, de manera clara y comprensible para que pueda tomar una decisión libre y voluntaria sobre su participación (Losada, 2014). Esta formalidad se lleva a cabo de manera individual, a modo de que la Psicopedagoga sólo sea quien acepte participar. Así mismo, se realizan dos copias del consentimiento firmado, una se le entrega al participante y otra se archiva en la investigación. Ver anexo 2: consentimiento informado.

Consentimiento Informado

Teniendo en cuenta los principios éticos de la investigación, se utilizó el consentimiento informado ya que el mismo se constituye como un instrumento que permite ser utilizado para la protección de los derechos de los participantes. El proceso de consentimiento informado tiene por finalidad invitar a una persona a participar de una investigación, brindándole la información necesaria, de manera clara y comprensible para que pueda tomar una decisión libre y voluntaria

sobre su participación (Losada, 2014). Esta formalidad se lleva a cabo de manera individual, a modo de que la Psicopedagoga sólo sea quien acepte participar. Así mismo, se realizan dos copias del consentimiento informado, una se le entrega al participante y otra se archiva en la investigación. Ver anexo 2: consentimiento informado.

Resultados

La muestra constó de 12 mujeres, Psicopedagogas, que actualmente trabajan en Instituciones Escolares Primarias de gestión pública, ocupando algunas el rol de Orientadora Educacional (O.E), y otras, el de Orientadora del Aprendizaje (O.A), dentro del equipo de orientación escolar. Las mismas tienen entre 28 y 50 años de edad. Algunas cuentan con título de Licenciada en Psicopedagogía y otras, Psicopedagogas de nivel terciario. Cabe destacar que, cada una trabaja en la Institución desde hace más de cuatro años (Tabla 1).

Tabla 1

Codificación de las entrevistadas

Entrevistada	Rol que Ocupa	Título
Entrevistada N° 1	Orientadora Educacional.	Lic. en Psicopedagogía.
Entrevistada N°2	Orientadora del Aprendizaje.	Psicopedagoga.
Entrevistada N°3	Orientadora del Aprendizaje.	Psicopedagoga.
Entrevistada N°4	Orientadora Educacional.	Psicopedagoga.
Entrevistada N°5	Orientadora del Aprendizaje.	Psicopedagoga.
Entrevistada N°6	Orientadora Educacional.	Lic. en Psicopedagogía.
Entrevistada N°7	Orientadora del Aprendizaje.	Psicopedagoga.
Entrevistada N°8	Orientadora Educacional.	Lic. en Psicopedagogía.
Entrevistada N°9	Orientadora Educacional.	Psicopedagoga.
Entrevistada N°10	Orientadora del Aprendizaje.	Psicopedagoga.

	Aprendizaje.	
Entrevistada N°11	Orientadora del aprendizaje.	Psicopedagoga.
Entrevistada N°12	Orientadora educacional.	Lic. en Psicopedagogía.

Nota. Elaborada a partir de los datos recolectados en las entrevistas.

A partir de las entrevistas semiestructuradas se obtuvieron los siguientes resultados, teniendo en cuenta el marco teórico desde los autores que se sustentan cada uno de los temas abordados.

Frente a esto, los resultados expresan que la mayoría de las entrevistadas enuncian pensar la inclusión sostenida en la igualdad basada en derechos, considerando igualdad de oportunidades, sin distinción de ningún tipo, abordando a cada estudiante desde su necesidad y particularidad. Siendo respetado desde sus diferencias. Afirman que la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad es fundamental para una inclusión educativa (Tabla 2).

Tabla 2

Representaciones sociales a partir del marco teórico

Entrevistada	Representaciones sociales a partir del marco teórico.
Entrevistada N°1	Desde una perspectiva de derechos.
Entrevistada N°2	Desde una perspectiva de derechos.
Entrevistada N°3	Indica que la inclusión desde la perspectiva de derechos, avalando la posibilidad de la diversidad áulica.
Entrevistada N°4	Desde una perspectiva de derechos.
Entrevistada N°5	Indica desde una perspectiva de derechos y sostiene la aceptación por las diferencias de cada estudiante.
Entrevistada N°6	Considera la Inclusión desde una perspectiva de calidad y oportunidades equitativas para todos los estudiantes de la Institución.
Entrevistada N°7	Considera la inclusión desde el enfoque de integración, avalando la posibilidad de la

	presencia del estudiante con discapacidad con aquellos que no presentan dificultades.
Entrevistada N°8	Considera la inclusión desde la presencia de la Escuela Especial, sosteniendo y acompañando al estudiante con discapacidad.
Entrevistada N°9	Igualdad de oportunidades, considerando la individualidad de cada estudiante.
Entrevistada N°10	Igualdad de oportunidades.
Entrevistada N°11	Presencia de educación especial, para sostener la trayectoria del estudiante con discapacidad.
Entrevistada N°12	Perspectiva de derechos. Sosteniendo las necesidades y particularidades de cada estudiante.

Nota. Elaborada a partir de los datos recolectados en las entrevistas.

Sin embargo, se resaltan algunas contradicciones encontradas en las respuestas de las participantes. Algunas de ellas se contradicen con sus definiciones. Por ejemplo, la entrevistada N° 5, indica: *“La inclusión basada para aquellos estudiantes que tienen una discapacidad, para que puedan estar en la escuela y aula, con aquellos que no tienen discapacidad”*.

En general, aceptan que, están en conocimiento sobre las políticas de inclusión vigentes, pero, ante la práctica cotidiana del día a día, no se aplica la inclusión ante la diversidad y particularidad de los estudiantes, sino que, sólo en aquellos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad (NEDD), puntualmente con los que cuentan con Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI). Por lo tanto, exponen estar funcionando desde un modelo de integración y no desde un modelo inclusivo.

La mayoría de las entrevistadas (10 participantes con exactitud) consideran relacionar el accionar inclusivo dentro de la institución sobre la base de la discapacidad visible en un estudiante, como un desfase significativo en el aprendizaje o conductas corporales o verbales atípicas o desalineadas con la edad cronológica del niño o niña. Es ahí, donde agregan que se interviene para el abordaje de un P.P.I., dando lugar al concepto de inclusión desde los apoyos que requiere, como

M.A.I (Maestra de Apoyo a la Inclusión), y en ocasiones conductuales, rol del A.E (Acompañante Externo), y la configuración de las propuestas pedagógicas para que permanezca con sus pares en el grado o año correspondiente para su edad cronológica.

Desde los actores sociales fundamentales que la gran mayoría de las entrevistadas indican como base en el rol de la inclusión, están la MAI y AE (este último en casos conductuales o discapacidades intelectuales). Solo 4 de las entrevistadas consideran que sería importante contar con un equipo interdisciplinario completo ante un proceso de inclusión, mencionando, maestra de grado, equipo de orientación escolar completo, profesionales externos en caso de haberlos, como, psicopedagoga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicóloga; Familia del alumno; Organismos externos en caso de ser necesario, como, Servicio Local.

A partir de ello, las participantes agregan que, cada uno realizaría intervenciones correspondientes según el caso del estudiante, trabajando en equipo para favorecer al niño o niña. Pero que esto no se logra llevar a cabo por diferentes barreras, como desconocimiento, desinterés, individualismo. Permaneciendo, solo 1 entrevistada, la N°4, indica que, si funcionaran desde el enfoque de inclusión y por ende se tuvieran en cuenta otras necesidades, como la baja autoestima, quizás, solo con la ayuda de la orientadora educacional, rol con el que cuenta la institución escolar diariamente, se lograría un excelente abordaje del malestar que presenta el estudiante, donde plasmaría algún tipo de seguimiento e intervención para lograr ayudarlo o ayudarla.

Afirman no tener en cuenta para una inclusión, cuestiones de tipo: baja autoestima, inseguridad, acontecimientos importantes como: mudanzas, fallecimiento de un ser querido; conflictos verbales y/o motrices, agresiones, hambre/bajos recursos en el hogar. Donde la entrevistada N° 4 agrega: “Solo con un diagnóstico y un PPI, se puede avalar y acompañar las necesidades de ese alumno. De lo contrario, no se tiene en cuenta, ni aquellas donde requiere atención por hambre, lo que influye en el rendimiento escolar, visibilizándose en la falta de atención o copia escasa, por ejemplo” (Tabla 3).

Tabla 3

Percepción de la Inclusión desde el área que actúa.

Entrevistada	¿Cómo está representada su percepción de la Inclusión desde el área que actúa?
Entrevistada N°1	“La principal causa para dar lugar a la inclusión es la discapacidad, pero no es la única”.
Entrevistada N°2	“La discapacidad intelectual es lo que generalmente da lugar a un proceso de inclusión”.
Entrevistada N°3	“La educación inclusiva está destinada a las personas con discapacidad para el desarrollo de la vida en sociedad...”
Entrevistada N°4	“La inclusión no debería ser solo para estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, pero en realidad lo es”.
Entrevistada N°5	“Inclusión basada para aquellos estudiantes que tienen una discapacidad, para que puedan estar en la escuela y aula, con aquellos que no tienen discapacidad”. “Considero que la inclusión, debe estar más arraigada a la escuela especial”.
Entrevistada N°6	“Ante la inclusión de un alumno, primero se da lugar a un PPI (proyecto pedagógico de inclusión) y luego de aborda el trabajo desde las configuraciones que orienta la maestra de apoyo seleccionada”.
Entrevistada N°7	“La inclusión es considerar a cada uno de los estudiantes, en tanto sujeto de derechos en una situación de vida y aprendizaje en particular, considerando su singularidad, su contexto, sus sentires e intereses”.
Entrevistada N°8	“Si hablamos en torno a las realidades institucionales, la inclusión es solo para alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad”.
Entrevistada N°9	“La inclusión es ver la necesidad de cada uno, sus condiciones sociales, culturales, personales”.

Entrevistada N°10	“Ante la inclusión de un alumno se realiza armado de PPI con actores correspondientes, así también reuniones con profesionales externos (en caso de haberlos).
Entrevistada N°11	“La mayor causa para dar lugar a la intervención en inclusión, es cuando un estudiante desborda el orden y procedimiento de contenido y enseñanza áulico”.
Entrevistada N°12	“Principalmente los dispositivos utilizados para la inclusión, son el PPI, TCC (trayectoria curricular compartida) y maestra de apoyo”.

Nota. Elaborada a partir de los datos recolectados en las entrevistas, se extraen comentarios exactos de las entrevistadas.

Así mismo, mencionan que, la plena inclusión no se logra por diversas barreras, como, intervenciones individualistas y no interdisciplinarias de los actores institucionales; etiquetas sociales/actitudinales aún vigentes que dan lugar a la exclusión del alumno: “minusválidos”, “diferentes”, “discapacitados”, “no logra acceder a los contenidos, no está para esta institución”; barreras de formación/capacitación, físicas/arquitectónicas, de herramientas y recursos, de comunicación y de no participación; donde en mayor medida hacen hincapié las entrevistadas, es, en la falta de formación docente, indicando que, las maestras de grado no logran aceptar que es correcto contar con un aula diverso.

Las 12 entrevistadas indicaron no realizar capacitaciones en torno al paradigma de la inclusión, aclarando y aceptando que, una de las mayores barreras es, justamente la falta de conocimiento sobre el hacer ante tal método (Tabla 4).

Tabla 4

Obstáculos o barreras evidenciadas ante la práctica inclusiva.

Entrevistada	¿Qué factores indican como obstáculos ante el paradigma de inclusión?
Entrevistada N°1	Falta de conocimiento sobre el quehacer inclusivo.
Entrevistada N°2	Ausencia de un trabajo colaborativo e interdisciplinario. Agregando falta de recursos.
Entrevistada N°3	Barreras físicas/arquitectónicas; Etiquetas sociales, donde indican que el estudiante con discapacidad debe asistir a la escuela especial.
Entrevistada N°4	Falta de recursos; Como falta de capacitación.
Entrevistada N°5	Intervenciones individualistas, ausencia de un trabajo interdisciplinario. Falta de capacitación.
Entrevistada N°6	Etiquetas sociales que dan lugar a no sostener la diversidad del estudiante, indicando que aquel con discapacidad no avanzará y necesita su lugar en educación especial; Falta de conocimiento y de trabajo interdisciplinario.
Entrevistada N°7	Intervenciones individualistas, ignorando la diversidad de cada estudiante.
Entrevistada N°8	Ausencia de recursos; Barreras físicas; Escasez en conocimiento, indicando importante las capacitaciones. Agrega: “como el directivo no exige, tampoco hacemos”.
Entrevistada N°9	Falta de conocimiento sobre el quehacer inclusivo.
Entrevistada N°10	Barreras de formación/capacitación, de recursos y herramientas.
Entrevistada N°11	Ausencia de recursos; También indica sentir en sus compañeros la ausencia de interés por un trabajo hacia la diversidad.
Entrevistada N°12	Barreras de formación/capacitación.

Nota. Elaborado a partir de los datos recolectados de las entrevistas.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con respecto al objetivo general de la investigación, que es “describir las representaciones sociales que las psicopedagogas, provenientes de equipos de educación primaria de gestión pública, poseen acerca del paradigma actual de inclusión educativa”, permiten comprender la percepción y conocimiento de las psicopedagogas en torno al paradigma de inclusión. Considerando según Méndez (2024), que las representaciones sociales sobre la inclusión educativa se refieren a las ideas, creencias y significados compartidos por los distintos actores escolares, acerca de cómo debe ser la educación para todos, especialmente para personas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Estas representaciones no solo reflejan la realidad, sino que también la construyen y la transforman, influyendo en la manera en que se implementan prácticas inclusivas en el aula y la escuela. El autor, agrega que, estas representaciones sociales pueden facilitar o dificultar la inclusión. Por ejemplo, la entrevistada N°5 tiene una percepción obstaculizante de la práctica inclusiva, indicando: “La inclusión debería estar relacionada con la escuela especial”.

Las entrevistadas mencionan, en su totalidad, lo relacionado con autores como Correa y Rincón (2019), visibilizando comentarios que indican que, la inclusión es, bajo políticas, para todos los estudiantes de la institución, pero en la práctica real solo se aplica la inclusión en estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad (NEDD), o en estudiantes que cuentan con P.P.I (proyecto pedagógico de inclusión). A raíz de esto, se puede analizar la lentitud en los avances de la práctica inclusiva, ya que la conferencia de la UNESCO en 1994 indicaba y extendía la idea de educación inclusiva como principio y política educativa. Indicando una serie de compromisos, tales como:

- 1) Cada niño tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- 2) Cada niño/a tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.

- 3) Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.
- 4) Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos.

De acuerdo con estos 4 compromisos, según las representaciones de las Psicopedagogas, se puede observar que casi ninguno se está cumpliendo, solo el hecho de que el estudiante accede a la educación por derecho. Relacionado con lo que comparten Gajardo y Torrego (2020), muchos actores institucionales se reconocen realmente inclusivos y poseen imágenes concordantes con perspectivas abiertas a la diversidad. Según indican, no se refleja en sus prácticas, sustentadas en un trabajo individual, con amplio uso de etiquetas sociales y con una grave falta de adaptación a las particularidades en torno a la enseñanza de cada alumnado.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que las psicopedagogas reconocen la importancia de la inclusión como principio rector de la educación actual, pero sus representaciones sociales aún se ven influidas por el paradigma integrador. Sartori (2010) indicaba que, si bien hubo un avance significativo en la promoción de la diversidad y la inclusión, aun las representaciones sociales seguían siendo un obstáculo importante. Esto legitima prácticas individualizadas y descontextualizadas, que pueden constituirse en barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes de manera equitativa. Tal como señala la UNESCO (2008), la inclusión debe concebirse como una estrategia dinámica que responda proactivamente a la diversidad, considerando las diferencias individuales como oportunidades y no como problemas.

Citando autores como Ospina y Murillo (2020), ellos explicitan que aún se encuentra en proceso de transición de la integración escolar hacia el modelo inclusivo actual, considerando la falta de herramientas y recursos que permitan garantizarlo. Hechos que se correlacionan con verbalizaciones de las entrevistadas, las mismas indican en números totales, la existencia relevante

de barreras ante la práctica de inclusión. Algunas de ellas son de tipo actitudinales, de formación/capacitación, de recursos/herramientas pedagógicas, físicas/arquitectónicas, de comunicación y de no participación. En relación, estas barreras mencionadas para lograr los aprendizajes equitativos y por ende dar lugar a la inclusión, fueron exactamente las mismas que se plasmaron en la resolución 311/16. Lo que lleva a reflexionar, ya que pasan los años y las barreras siguen permaneciendo.

La falta de formación docente es lo que predomina, indicando que, las maestras de grado no pueden aceptar que es correcto contar con un aula diverso. En relación, Manosalva y otros (2020), comparten que, los docentes que acompañan el proceso pedagógico desconocen los lineamientos teóricos que les permite desarrollar adecuadas practicas pedagógicas. Aceptando y reconociendo, la necesidad de contar con apoyos, capacitaciones y material didáctico, lo cual facilitaría sus prácticas diarias.

En relación, Kozlowsky (2019) exhibe que, es fundamental contar con los recursos adecuados para un exitoso trabajo inclusivo. Como, presencia de educación especial con mayor sistematicidad y continuidad, intentando romper con barreras culturales y políticas, logrando un trabajo totalmente interdisciplinario y apoyando el proceso de cambio y acompañamiento real desde la práctica, brindándole a cada estudiante, el apoyo particular que necesita, protegiendo y acobijando su trayectoria. También, un equipo de orientación escolar capacitado, tanto ellos como los demás actores institucionales, cada uno desde su rol, enriqueciéndose; Presencia de recursos didácticos y pedagógicos, considerando diversas modalidades de aprendizaje y, sin olvidar, condiciones edilicias adecuadas. Las psicopedagogas entrevistadas reconocen en gran medida que todos los recursos mencionados por el autor son necesarios y cuáles son las estrategias de intervención que se deberían implementar, pero a través de sus discursos afirman que, desde la práctica aún no se logra acceder totalmente.

Por ende, este ser-hacer, da como respuesta ciertas representaciones sociales que son transmitidas entre los actores institucionales y las familias, las cuales, en su mayoría, son de tipo negativas, de desconformidad y malestar. Por ello, Moscovici (2009), afirma que el impacto de las representaciones sociales depende del contexto y las acciones realizadas. Siendo las mismas contradictorias a las necesidades a las cuales responden, por lo cual crea la exclusión de los individuos menos favorecidos, principalmente aquellos que no tienen oportunidades, a quienes no se contemplan las diferencias sociales, culturales, emocionales, cognitivas.

Los alcances de la investigación posibilitan poner en discusión las practicas diarias institucionales en torno al enfoque actual de inclusión, los recursos con los que se cuenta, las capacitaciones que hacen falta y son necesarias, el conocimiento, en fin, de ser-hacer ante tal enfoque. Desde allí, este estudio plantea nuevas miradas, perspectivas, saberes, para enfrentar el paradigma de integración antiguo, dejarlo atrás y ahondar en el enriquecimiento de la diversidad y particularidad con la que cuenta cada estudiante, sostenerlo y acompañarlo en su necesidad.

Tal como señala Jiménez (2024), la función principal del Psicopedagogo/a dentro del ámbito educativo es contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje o necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad. Sus tareas abarcan una amplia variedad de acciones orientadas a la prevención, detección e intervención de factores que pueden afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La autora continua y agrega funciones con mayor exactitud, que deberían ser tenidas en cuenta por las psicopedagogas institucionales en su quehacer habitual. A saber:

- 1) Evaluación y diagnóstico.
- 2) Diseño de implementación de estrategias de intervención.
- 3) Atención personalizada y seguimiento.
- 4) Asesoramiento y orientación.
- 5) Promoción de la inclusión y la diversidad.

- 6) Apoyo socioemocional.
- 7) Elaboración de recursos didácticos.
- 8) Colaboración con otros profesionales.

Así mismo, luego del análisis realizado de las percepciones psicopedagógicas, es oportuno situar a dos autores que sostienen intervenciones significativas para una adecuada inclusión educativa. Por un lado, Ainscow (2000), indica:

- 1) Adaptación de materiales y recursos.
- 2) Personalización del aprendizaje.
- 3) Alianzas de organizaciones y comunidad.

Por otra parte, Achával (2021) destaca estrategias que son relevantes para sumar a las tres anteriores. A saber:

- 1) Formación docente integral y continua.
- 2) Cultura escolar inclusiva.
- 3) Colaboración entre los actores institucionales.

Por último, la inclusión educativa efectiva requiere un compromiso institucional sostenido, políticas claras de equidad, recursos suficientes y una cultura escolar que valore la diversidad como un elemento enriquecedor. Las buenas prácticas deben estar integradas en un programa de formación docente y en la gestión escolar, asegurando la participación activa de toda la comunidad educativa y el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Conclusiones

Frente a los objetivos y a la pregunta problematizadora planteada para la elaboración de este trabajo de investigación se puede concluir, que los conocimientos construidos a partir de esta propuesta son un aporte enriquecedor para el proceso formativo de los profesionales que trabajan en, por y para la educación, ya que parten de la concepción de una educación transformadora, incluyente y consciente de las realidades de los niños y las niñas de primera infancia, reconociendo la diversidad. Pero, aceptando y visibilizando que, si bien se tiene conocimiento de las políticas y leyes establecidas ante tal paradigma de inclusión, aún están alejados de llevar a cabo una total práctica.

Las representaciones sociales de las psicopedagogas reflejan una construcción social compleja que influye directamente en sus prácticas profesionales y en la dinámica educativa. Estas representaciones no solo configuran la manera en que las psicopedagogas comprenden su rol, sino que también orientan sus intervenciones hacia la promoción de una educación inclusiva que atienda la diversidad y las necesidades particulares de cada estudiante.

Sin embargo, los hallazgos evidencian que, en ocasiones estas representaciones pueden estar limitadas a una visión clínica o individualista, lo que restringe la implementación de estrategias colaborativas e interdisciplinarias necesarias para una inclusión efectiva. Por ello, es fundamental fortalecer el trabajo en red entre psicopedagogas (equipos de orientación escolar), docentes, directivos, familias, profesionales externos, promoviendo una comprensión más amplia y compartida de la inclusión educativa.

En definitiva, reconocer y transformar las representaciones sociales que sostienen las prácticas psicopedagógicas es un paso clave para avanzar hacia una educación pública primaria verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad.

Aportes y contribuciones de la investigación

La investigación contribuye a identificar y describir las concepciones, creencias y prácticas que las psicopedagogas construyen y mantienen respecto a su labor en instituciones primarias, específicamente en relación con la inclusión educativa. Esto permite visibilizar cómo estas representaciones influyen en sus intervenciones y en la construcción social del rol psicopedagógico.

Así mismo, al centrarse en la inclusión, la investigación aporta un análisis crítico sobre cómo las psicopedagogas interpretan y aplican este enfoque en su práctica diaria, evidenciando tanto potencialidades como limitaciones en la colaboración interdisciplinaria y en la planificación de estrategias preventivas y de intervención educativa.

Los resultados facilitan la reflexión sobre la necesidad de fortalecer las redes de trabajo colaborativo entre psicopedagogas, docentes, equipos de orientación, familias, directivos y profesionales externos, promoviendo una visión más integral y compartida de la inclusión educativa.

En síntesis, esta investigación aporta un conocimiento valioso para la mejora de las prácticas psicopedagógicas en torno a la inclusión, contribuyendo a la construcción de una educación más equitativa y colaborativa, fortaleciendo la identidad y profesionalización del campo psicopedagógico.

Limitaciones de la investigación

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones, como entrevistar solo a psicopedagogas, ya que hubiera sido enriquecedor conocer opiniones de otros actores institucionales, como docentes, directivos, secretarios, familias. También, hubiera sido enriquecedor observar situaciones áulicas, para poder visibilizar la intervención que se realiza ante las mismas y de esa manera complementar con la información teórica. Por otro lado, surgió otra limitación, algunas psicopedagogas brindaban respuestas acotadas, evitando explayarse y brindar más información.

Líneas de investigación futuras

Sería enriquecedor que para estudios e investigaciones futuras busquen indagar acerca de las representaciones sociales sobre el paradigma de inclusión que sostienen las psicopedagogas, como así también los docentes. Es decir, para una próxima oportunidad ampliar el rango y muestra de participantes de la investigación para obtener una visión y saber más complejo. Debido a que, en dicha investigación se concluyó que las psicopedagogas mencionan en su totalidad al docente como actor relevante en el proceso pedagógico, cognitivo y social del estudiante, ya que, es con quien el estudiante pasa mayor tiempo en la institución.

Propuestas de intervención

Es pertinente realizar diversidad de acciones, desde el rol que a cada uno le ocupa, de manera sistemática, promoviendo hacia el enfoque que se desea. Desde la psicopedagogía, se podría plantear diversos talleres y programas que apunten a:

- Realizar una **evaluación psicopedagógica** al inicio del ciclo escolar, con fines en un diagnóstico multidimensional, analizando el rendimiento académico, los estilos cognitivos, factores emocionales, motivacionales, habilidades sociales y el contexto sociofamiliar de cada estudiante. Así mismo, detectar tanto dificultades como potencialidades para diseñar intervenciones personalizadas. Y luego, durante el año hacer el seguimiento correspondiente.
- **Adaptaciones de acceso y curriculares**, modificando objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación según las necesidades de los alumnos.
- **Entornos accesibles y planeación flexible**, creando experiencias educativas que ofrezcan múltiples formas de representación, acción y expresión y que faciliten la implicación de todos los estudiantes.
- **Acompañamientos individuales y grupales**, brindar apoyo personalizado a estudiantes con necesidades específicas y fomentar la cohesión social y el aprendizaje entre pares, promoviendo la inclusión y autonomía.
- **Asesorar a los docentes**, orientar al equipo docente sobre estrategias y recursos para atender a la diversidad. También trabajar de manera interdisciplinaria, junto a docentes, directivos y otros profesionales para implementar planes de acción inclusivos.
- **Intervención con la comunidad educativa**, educar y sensibilizar el valor de la diversidad, pensando en promover el conocimiento y el contacto positivo en diferentes grupos; Fundamental habilitar espacios donde todos los alumnos tengan voz y puedan participar activamente en la vida escolar.

Referencias

- Ainscow, M. (2009). *La educación inclusiva como derecho*. Universidad de Manchester.
- Aguirre, E. (2005). *Representaciones sociales y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Arap, M. (2015). *Actitud docente e inclusión educativa: un estudio de caso sobre la influencia de la actitud en la práctica docente en clases inclusivas*. Facultad de psicología.
- Arocena, M. (2018). *La Educación Inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la Discapacidad y Educación en Buenos Aires, Argentina*. Universidad de San Andrés.
- Azar, E. (2017). *Una introducción a la disciplina*. Universidad Católica de Córdoba.
- Blasco, I. (2019). *Aproximación a las representaciones sociales sobre educación inclusiva*. Universidad de Sabana.
- Cajiga, Y. (2016). *Representaciones Sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología*. Perfiles Educativos. México.
- Caamaño, L. (2021). *Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en equipos de orientación escolar de escuelas públicas de nivel primario*. Universidad Nacional de San Martín.
- Castorina, J. (2016). *La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología*. Perspectivas en psicología.
- Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. (1994). España.
- Dirección General de Cultura y Educación*. (2016). Circular Técnica N°1.
- Echeita, M. (2017). *Inclusión y exclusión educativa. Voz y palabra de la diversidad*. Madrid: Narcea.
- Filidoro, N. (2011). *Ética y Psicopedagogía*. Revista Pilquen.
- Gajardo, K. (2020). *Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente*. Revista Educación, Política y Sociedad.

- Gutiérrez, M. (2020). *Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad*. Revista electrónica de investigación educativa.
- Jiménez, P. (2024). *La importancia de la Psicopedagogía en la educación*. Educación y docencia. Blog educativo Red Educa.
- Kozlowski, K. (2019). *Repensando tensiones y problemáticas en torno a la inclusión: un análisis de un caso en una institución de Nivel Inicial de CABA*. Instituto Superior.
- Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Ley 26.378 (2008). Congreso de la Nación Argentina.
- López, M. (2008). *Redes de Apoyo para promover la Inclusión Educativa: Una revisión de algunos equipos y recursos*. REICE.
- López, M. (2024). *Áreas que conforman la Psicopedagogía*. Universidad Panamericana.
- Losada, A. (2014). *Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado*. Universidad de Flores.
- Méndez, V. (2024). *Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática*. Universidad Santo Tomas. Secretaria de Educación del Distrito.
- Moriña Diez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moscovici, S. (2011). *La representación social. Prácticas y representaciones de la Nación*. Buenos Aires.
- Navarrete, J. (2003). *De la construcción del conocimiento social a la práctica de la investigación cualitativa*. Paidós.
- Neva, M. (2003). *La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico*. Cascada.
- Palacios, A (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial Cinca.

Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Resolución 311/16. Consejo federal de educación.

Rodríguez, E. (2020). *Importancia de la Psicopedagogía y el aprendizaje creativo.* Ciencias de la investigación, artículo de investigación. Vol. 6, núm. 3, p.p. 564-581.

file:///C:/Users/Micaela/Downloads/Dialnet-

ImportanciaDeLaPsicopedagogiaYElAprendizajeCreativ-7539700.pdf

Rozo Téllez, N. (2021). *Aproximación a las representaciones sociales sobre inclusión educativa en niños y niñas de primaria de un colegio internacional.* Universidad de La Salabana.

Sampieri Hernández, R. y otros (2006). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill. México.

Sampieri Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación. Recolección de análisis y datos cualitativos.* McGraw-Hill.

Sarrionandia, G. y otros. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.* Universidad de Salamanca.

Sartori de Azocar, M. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales. De la educación especial a la educación inclusiva.* Editorial fundación universidad nacional de san juan.

Tau, R. (2014). *La teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo evolutivo.* Universidad Nacional de La Plata.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* Fundación Santillana.

Vain, P. (2016). *Las representaciones sociales. Conceptos fundamentales. Objetivación y anclaje.* Acta académica.

Anexo

Anexo 1: Modelo de entrevista.

- 1) ¿En qué principios se basa la educación inclusiva?
- 2) ¿Consideras que la inclusión es solo para alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad?, ¿Por qué?
- 3) ¿Consideras que existen barreras para abordar el nuevo paradigma? En caso de afirmar, ¿Cuáles?, ¿De qué tipo?
- 4) ¿De qué manera se interviene ante la inclusión de un alumno?
- 5) ¿Qué actores institucionales son parte del proceso de inclusión?
- 6) ¿Cuáles son las mayores causas para realizar una intervención de inclusión?
- 7) ¿Consideras que aún siguen arraigadas acciones a viejos paradigmas?, ¿De qué tipo?
- 8) ¿Crees que debe modificarse la educación en la actualidad a fines de adaptarse a cada niño/a?
- 9) ¿Se integra a la familia ante los procesos de inclusión? ¿De qué manera?
- 10) ¿Cómo abordan la inclusión con los grupos?
- 11) ¿Qué dispositivos utilizan para la inclusión?
- 12) ¿Con qué organismos suelen trabajar en red frente a determinadas necesidades?
- 13) Actualmente, ¿Con qué recursos cuenta el sistema educativo para dar respuestas a diferentes necesidades?
- 14) ¿Consideras que es necesario mayor conocimiento y perfeccionamiento ante la práctica del paradigma de Inclusión?
- 15) Desde tu experiencia, ¿qué crees que es fundamental para un proceso adecuado de la inclusión?

Anexo 2: Modelo de Consentimiento Informado.

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que la estudiante de la Facultad de Psicología y Cs sociales de UFLO Universidad, desea conocer sobre el actual paradigma de inclusión. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación, cuya finalidad es conocer e indagar sobre el accionar de la Psicopedagoga inserta en el Equipo de Orientación Escolar. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de la entrevista que se me entregará a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaria de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

DNI:

Protocolo N°: