



Universidad de Flores

*Facultad de Psicología y Ciencias
Sociales*

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Nestor H. Blanco

Vice Rectora de Calidad: Prof. Nydia Elola

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

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

Tutor: Lic. Mónica Matheiu

Asesor metodológico: Lic. Mariela Muller

Autor: Argenreder, María Cecilia

Numero de legajo: 19050

*“Orientación educativa e intervención psicopedagógica a
profesores de escuelas secundarias de General Acha (L.P)
para la atención de la diversidad desde una mirada
inclusiva.”*

Lugar: General Acha (La Pampa)

Fecha: 27/08/2017

1. INTRODUCCIÓN.....	Pág. 1
2. MARCO TEÓRICO.....	Pág. 2
3. ANTECEDENTES.....	Pag.13
4. PLANTEO DEL PROBLEMA.....	Pag.24
5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	Pág.25
6. MÉTODO.....	Pág.26
6.1 DISEÑO	
6.2 PARTICIPANTES	
6.3 TECNICAS DE RECOLECCION DE DATOS	
6.4 PROCEDIMIENTO	
7. RESULTADOS.....	Pag.27
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	Pag.33
9. REFERENCIAS.....	Pag.36
ANEXO.....	Pág.37

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo principal, brindar orientación educativa e intervención psicopedagógica a profesores de las escuelas secundarias de General Acha (L.P) para que consigan atender la diversidad desde una inclusiva, ya que, si bien en la actualidad, la diversidad es vista como algo ineludible, como algo con lo que hay que convivir a diario, el problema surge al momento de atender a esa diversidad.

Resulta importante poder diferenciar lo que es inclusión de lo que es integración, ya que suele existir confusión con estos conceptos. Cuando se habla de integración, hacemos referencia a un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de n.e.e., provenientes de culturas y con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados. Mientras que, inclusión significa trabajar en la consecución de dos objetivos fundamentales: La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

2. MARCO TEÓRICO

Existen, grupos de alumnos heterogéneos en las aulas, por lo que el profesor debe adaptarse al ritmo y modo de aprender de cada uno en particular, lograr que todos puedan aprender y construir su propio conocimiento. Esta tarea, resulta bastante ardua para algunos profesores, ya que, resulta difícil poder trabajar con la diversidad, además se presentan dificultades a la hora de modificar la metodología de trabajo, debido que, en ocasiones existe desorientación y ansiedad al momento de planificar, y poder lograr que cada alumno se sienta parte, y pueda aprender respetando sus procesos.

El Equipo de Acompañamiento Interdisciplinario (EAI) de Educación Secundaria de General Acha (L.P) está conformado por tres miradas disciplinares que trabajan de forma interdisciplinaria, psicológica, sociológica y psicopedagógica. Ésta última se ocupa de brindar orientación y estrategias pedagógicas a aquellos profesores que quizás presentan mayores dificultades para poder trabajar en un aula diversa, o simplemente se muestran negados por falta de conocimientos sobre el tema. De esto se encarga el psicopedagogo.

El equipo es el intermediario entre los adultos de la escuela, generando condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible, abriendo espacios de reflexión entre docentes y directivos, favoreciendo las posibilidades de aprendizaje, promoviendo espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, ocasionando una convivencia escolar democrática e inclusiva.

El objeto de trabajo, no es fijo e inamovible, sino que por el contrario, se va ampliando, en varias ocasiones las derivaciones se encuentran centradas al “sujeto problema”, es decir, un objeto de trabajo ya delimitado por las escuelas que piden intervención para ese alumno “problemático” viendo solo el problema en el alumno. A partir de dicho planteamiento en particular se considera el entramado subjetivo e institucional que luego van a conformar muchos posibles objetos de trabajo. El desafío del equipo consiste en dar lugar y visibilidad a una trama de relaciones, espacios, tiempos, instancias institucionales, figuras y dispositivos puestos en juego a la hora de sostener trayectorias. Como la escuela conduce a demandar solo por los alumnos y por lo general de manera individual, la construcción de nuestro objeto de trabajo va a implicar una

reformulación en la demanda, en el desplazamiento de la mirada hacia los sujetos en medio de relaciones en contextos, en situaciones; los espacios, las formas de enseñanza, la organización escolar. (Greco, Alegre, Levaggi, 2014).

Al poder reconocer la trama, nos amplía la mirada, poniendo en relación múltiples hilos, demanda reconocer espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias, vinculadas con la educación en cada contexto. Ya que desde nuestra posición, podemos ver una trama que desde la institución no necesariamente la ven por encontrarse involucrados directamente. (Greco, Alegre, Levaggi, 2014).

La trama es algo que no se hace visible de manera inmediata, es el sostén de lo que pasa en una institución, genera que los sujetos perduren y hagan perdurar sus relaciones, por lo que no es algo estático sino que se mueve, se teje y desteje, corre el riesgo de rasgarse y dejar caer, y puede recomponerse, se va “haciendo” mientras nos insertamos en ella y dejamos que nos sostenga (Greco, Alegre, Levaggi, 2014).

Y justamente como las instituciones no pueden visualizar esa trama que se puede ver desde una mirada de afuera, hace que sólo vean el problema que se presenta como algo aislado, como que es un problema del otro. Y al tener esa visión, genera que cuando tienen alumnos con necesidades educativas especiales o alumnos que simplemente aprenden a ritmos diferentes que el resto, sin tener en cuenta que todos los seres humanos somos diferentes los unos de los otros, por lo general tienden a ver el problema en el alumno y no saben cómo trabajar con él, por lo que tienden a integrar y no incluir. Resulta interesante esclarecer la definición de ambos conceptos. Muntaner (2010) plantea que la integración tiene que ver con un modelo educativo determinado, que atiende a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de n.e.e., provenientes de culturas y con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y ahora son integrados. Además la integración se basa en que el problema está en el alumno, que requiere actuaciones especiales y la adaptación al sistema.

Ante esta situación el pensamiento científico, pedagógico y social ha modificado sus referentes y su modelo de interpretar la realidad, y tal como señala Gobierno Vasco (2009,

4)- no está enfocado en si el niño puede o no integrarse, sino en cómo deberá modificarse ésta para responder a las necesidades de una población de niños concreta.

Esta perspectiva nos aleja de los principios y de las prácticas de la integración para introducirnos en un modelo diferente: educación inclusiva, basado en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder adecuadamente a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

El modelo de educación inclusiva responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia, bajo el planteamiento de “Educación para todos” (EPT) y que tiene en la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) su punto de partida definitivo, al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos independientemente de sus diferentes aptitudes.

La educación inclusiva se plantea trabajar sobre dos objetivos fundamentales, uno es la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, y el otro objetivo es la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación. Por su parte, la UNESCO (2005, 13) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo de esta manera la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una postura que se refiere a todos los niños de una edad correspondiente y desde la seguridad de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (Muntaner, 2010).

A continuación se transcribirán fragmentos de la **Resolución 660/13 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa**. Dicha resolución establece que la educación secundaria obligatoria implica considerar que la educación inclusiva es un derecho individual y social, independientemente de la condición personal, socioeconómica, étnica, cultural o religiosa. Implica la universalización de la cobertura y logro de aprendizajes significativos y relevantes para la formación integral, el ejercicio de la ciudadanía, el ingreso al mundo del trabajo y la continuidad de los estudios, propósitos, que requieren revisar el funcionamiento institucional, la propuesta pedagógica y el sistema

de evaluación de los aprendizajes, en todos los ciclos, orientaciones y modalidades de la educación obligatoria.

La educación inclusiva supone el uso flexible y colaborativo de los espacios, los tiempos, las oportunidades y los recursos escolares, la re---significación de los roles al interior de las instituciones, la explicación de acuerdos en torno al proyecto educativo. Esto pone en consideración las particularidades de la escuela y de la comunidad, para promover el mejor desempeño del/ de la estudiante, la comunicación y articulación de acciones entre la escuela, la familia y los servicios educativos complementarios, junto con otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. (...)

(...) Una escuela obligatoria, inclusiva y democrática, supone: una concepción de aprendizaje como proceso de complejidad creciente y como una actividad social y compartida en su contexto real en el cual el conocimiento se construye y muestra su funcionalidad; una evaluación que implique la revisión de las prácticas pedagógicas; la propuesta didáctica, la claridad, fiabilidad, validez, coherencia, consistencia de los instrumentos utilizados y el marco institucional donde se desarrolla la enseñanza. Por lo que no se restringe a la verificación de los aprendizajes; una planificación de la enseñanza y de la evaluación que incluya la comunicación con el/la estudiante, la explicitación de los criterios e instrumentos de evaluación y las expectativas sobre el aprendizaje; una instancia de evaluación como resultante de un proceso de aprendizaje que no admita alterar las calificaciones por situaciones asociadas a la convivencia y a la asistencia; una evaluación con procedimientos variados y flexibles que permita la integración del / de la estudiante, como también a la creación de las mejores condiciones posibles para exponer y demostrar lo que saben y pueden hacer; una funcionalidad de las actividades propuestas en cada momento evaluativo que requiera del trabajo colectivo, la apertura a la discusión, a reflexión y la valoración de lo realizado en forma individual y/o grupal con la intención de lograr un aprendizaje comprensivo que supere la concepción de aprendizaje mecánico y memorístico; una comunicación al/a la estudiante y familias sobre los procesos de aprendizaje, a través de la información que surge de la evaluación, la que brinda alertas tempranas para diseñar estrategias específicas de acompañamiento, atención o apoyo, adecuadas a las necesidades educativas de cada estudiante en el contexto del proyecto de evaluación institucional.

El autor Ainscow (2003) identifica cuatro elementos que se presentan de manera recurrente en todas las definiciones de educación inclusiva, que son: La inclusión es un proceso, no se trata de algo fijo, como lograr alcanzar determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una infinita búsqueda de las maneras más adecuadas de responder a la diversidad.

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Tiene que ver con la selección y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el fin de proyectar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas. La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Hace referencia al espacio en el que los alumnos aprenden, a la particularidad de las vivencias de los alumnos cuando están en la escuela y a los resultados escolares de los mismos durante el programa escolar. La inclusión pone mayor atención en aquellos alumnos que se encuentran en peligro de ser marginados, excluidos o de riesgo pedagógico, es decir, de no lograr un rendimiento óptimo. (Muntaner, 2010).

Para llevar adelante la educación inclusiva, es necesario tener en cuenta tres dimensiones fundamentales: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; 16).

Crear culturas inclusivas. Esta dimensión engloba dos grandes mecanismos de actuación, uno es la construcción de comunidades escolares, seguras, colaboradoras y estimulantes para alumnos, profesores, familias y comunidad local; pero también establecer valores inclusivos que sirvan como guías para la toma de decisiones y maneras de pensar abiertas que luego van a establecer la perspectiva de análisis de cada realidad. Booth (2006) plantea cuales son los valores que apoyan y conforman la creación de culturas inclusivas. Dichos valores son: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría. (Muntaner , 2010).

Elaborar políticas inclusivas. La inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos, y de esta manera evitar la exclusión, aumentando la calidad educativa para todos. Lograr dicho objetivo requiere de la elaboración de políticas

basadas en la innovación y generadoras del cambio, que se centran en desarrollar una escuela para todos.

Los obstáculos para llegar a la inclusión, pueden disminuirse mediante la colaboración dinámica entre los encargados de la formulación de políticas, los profesionales de la educación y otros interesados directos, y además comprende la participación activa de los miembros de la comunidad como son los dirigentes políticos, los funcionarios de la educación y los medios de información, apunta UNESCO (2009, 14). El desarrollo de estas políticas inclusivas plantea un desafío a tres niveles básicos: La administración educativa debe comprometerse con la inclusión y deberá promover las condiciones necesarias para usar los recursos de manera flexible; el profesorado debe contar con los apoyos y la formación necesarios para poder centrarse en la creación de un entorno de aprendizaje óptimo para que todos los niños puedan aprender adecuadamente y a su vez aprovechar al máximo sus aptitudes; la innovación didáctica, debe basarse en la disposición a aceptar y acoger la diversidad, esto requiere, una flexibilización del currículum, es decir, no esperar que los alumnos aprendan todo lo mismo, al mismo tiempo, por los mismos medios y métodos, ya que todos los alumnos son diferentes, tienen aptitudes y necesidades distintas. Preferir una decisión firme y con convicción de introducir formas diferentes en la práctica docente, metodologías didácticas abiertas y flexibles, que conlleva la reducción drástica de todos los programas específicos, categorizadores para los alumnos; reflexión sobre la propia práctica con el fin de innovar, desde la colaboración y la confianza en la formación de equipos profesionales fomentando la autonomía de los alumnos en su aprendizaje; la colaboración e implicación de la comunidad en el proceso educativo benefactor de la inclusión. (Muntaner, 2010).

Desarrollar prácticas inclusivas. Tiene que ver con enseñar a todos los alumnos en un aula diversa, para eso es necesario: la eliminación de barreras para el aprendizaje y participación para generar el equilibrio entre la diversidad y pertenencia. La adaptación del proceso educativo a las necesidades de cada alumno, exige modificar ideas antiguas u antiguos paradigmas y valores para generar contextos que permitan trabajar en un mismo espacio, sobre un mismo tema a alumnos diferentes que realizan actividades diferentes con igual valoración.

Para ello es necesario partir de lo común para luego abrirse a lo diverso. Eliminar barreras significa rechazar todos aquellos programas y planteamientos que conducen a la discriminación y que apartan a determinados alumnos, que por sí mismos ya constituyen una barrera a la igualdad de oportunidades.

También son necesarios los apoyos o facilitadores. Cuando hablamos de apoyos, nos estamos refiriendo a recursos y estrategias que posibilitan a las personas el acceso a recursos, información y relaciones en entornos integrados. Su utilización da lugar a una mayor integración y un aumento del crecimiento personal. Dichos apoyos tienen como principal objetivo, fomentar la participación en igualdad de condiciones en contextos normalizados.

La eliminación de las barreras y los apoyos, implican modificaciones tanto en el aula como en el curriculum, para poder generar un curriculum más flexible y abierto. (Muntaner, 2010).

Buenas prácticas inclusivas: Tiene que ver con un modelo educativo, que ha de permitir gestionar con equidad, atendiendo a la diversidad de alumnos en grupo heterogéneos, donde los alumnos con discapacidad tengan igualdad de oportunidades. Esto requiere que exista un replanteamiento global del sistema educativo, ya que el actual se sustenta y justifica en principios antagónicos que son propios de un modelo selectivo. (Muntaner, 2010).

Para generar un cambio en el modelo educativo, son necesarios tres ejes fundamentales: Referente teórico, la actitud del profesorado; modelo organizativo de la escuela; planteamiento didáctico en el aula.

Para que todos los alumnos puedan aprender juntos con igualdad, con equidad, es fundamental que los profesores tengan una actitud abierta al cambio, a la innovación docente, debe buscar alternativas a sus prácticas docentes, que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus alumnos. Además debe generarse un cambio radical en la cultura de la escuela, esto afecta a los referentes teóricos que la explican como a las prácticas docentes, pasando por los planteamientos normativos que surgen de la administración para aproximarse al modelo inclusivo de educación.

Esta actitud parte de la aceptación de la diversidad como algo natural e inevitable, esto implica trabajar con grupos heterogéneos que impide utilizar antiguos métodos y procedimientos de modelos de grupos homogéneos.

Esto promueve a los profesores a plantear propuestas en la práctica que no poseen una única respuesta, para centrarse en las necesidades de los alumnos y de esta manera buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, los que presenten dificultades y los que no. Para progresar en el modelo inclusivo, es fundamental tener en cuenta que aquellos alumnos con discapacidad, o aquellos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje deben compartir experiencias, actividades y situaciones con sus compañeros, es decir, se deberán dotar las escuelas y aulas de un curriculum único, común para todos los alumnos que permita educar a poblaciones diversas, respetando y valorando de manera adecuada, las limitaciones, necesidades, competencias y capacidades de cada uno de ellos. (Muntaner, 2010).

El reconocer la diversidad del alumnado supone por un lado, respeto y tolerancia activa, es decir, un esfuerzo y un interés por comprender al otro como es y por otro, la ruptura con el deseo permanente en nuestra aulas de clasificación y sometimiento de las personas a una norma preestablecida. Esta es la primera clave que ha de realizar la escuela pública contra la homogeneidad en sus aulas y, por consiguiente, requiere una ruptura contra el orden que supone la homogeneidad y, a la vez, se ha de subrayar el reconocimiento a la cualidad más natural del ser humano: la diferencia. (Melero, 2003).

La escuela pública necesita de profesionales que sepan crear ambientes para despertar el interés en los niños por el aprendizaje (“aprender a aprender”). Profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumna y cada alumno, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio y en un mismo tiempo para conseguir aquello que se pretende, además sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del curriculum y la atención a las diferencias individuales. Todo ello exige una serie de

competencias profesionales que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula.

La escuela sin exclusiones necesita un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos desde la infancia hasta la edad adulta. El proyecto de la escuela de la diversidad necesita de esta formación continuada y compartida entre profesionales de la escuela, profesionales de la universidad y familias como medio de buscar soluciones conjuntas. (LOPEZ MELERO, M.,1991). Además se requiere de una organización cooperativa de acuerdo a la diversidad de aprendizajes del alumnado (modelo competencial), creándose una nueva cultura en el aula donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos, individualmente, y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales.

De esta manera, la enseñanza interactiva, el grupo de trabajo heterogéneo, es la nueva estructura organizativa necesaria en una escuela de la diversidad. El aula se organiza de manera tal que los alumnos se ayudaran entre sí, trabajen en equipo, descubran nuevas estrategias para la construcción de un nuevo aprendizaje y sean un soporte importante, un verdadero andamiaje en la construcción de nuevos saberes, para aquellos alumnos que si tengan dificultades, o simplemente aprenden diferentes El profesor siempre será el principal apoyo o guía en la clase, para todos los alumnos, iluminándolos en la incorporación de nuevos conocimientos.

La creación de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas, respetando las diferencias de género, étnicas, lingüísticas, religiosas, de handicap, etc.; va a posibilitar que tanto el alumno como el profesor una nueva axiología al introducirse en los centros educativos nuevas preocupaciones como el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, etc. (Melero, 2003).

Paralelamente, debe contemplarse la individualización de cada alumno, atendiendo a sus necesidades y demandas educativas. Cuando mayor sea el equilibrio entre estas dos facetas de una misma actuación, mayor será la inclusión de la persona en el grupo. Será necesario que dispongamos de un currículum flexible, que permita adaptarse y responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan discapacidad intelectual.

Todos los alumnos deben aprender en sus experiencias y actividades escolares, esta participación, ha de conducirle al aprendizaje. Esto no quiere decir que todos los alumnos deberán aprender lo mismo en una misma situación, sino que eso va a variar en las capacidades, ritmos de aprendizaje, también aprovechan de manera diferente las experiencias y actividades que se desarrollan en el aula. Todo proceso de enseñanza – aprendizaje, tiene como propósito que todos los alumnos aprendan al máximo de sus posibilidades individuales. (Muntaner, 2010). Esta manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al cambio organizativo afecta al tiempo y al espacio escolar, creándose una nueva cultura escolar donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos individuales y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales. (Melero, 2003).

La valoración de los resultados en los aprendizajes de los alumnos, se realiza por medio de la evaluación. Esta evaluación no valora capacidades, sino por el contrario, prioriza el proceso de cada alumno, ya que la finalidad es poder orientarlos y guiarlos en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Es decir deja de existir esa evaluación que promovía la competencia, e individualismo y valoraba las capacidades, y que generaba mayores desigualdades entre los alumnos. (Muntaner, 2010). Lo que se pretende entonces con la evaluación, es proporcionar informaciones de diverso tipo, que resulten útiles para modificar el proceso puesto en marcha en el aula y, para ello, se apuntan tres criterios: La evaluación debe reflejar la diversidad de contenidos y capacidades de cada área; los momentos, situaciones e instrumentos de evaluación deben ser diversos y variados; Conseguir la participación e implicación activa de los alumnos en el proceso de evaluación. (Muntaner, 2010) Es un momento de análisis y reflexión de todo lo que se ha hecho y de cómo se ha hecho; de qué dificultades se han encontrado y de cómo han intentado salvar los obstáculos y, además, es muy importante establecer cómo está relacionado este tema con el siguiente para seguir aprendiendo; es un momento de encuentro individual y grupal y un encuentro para seguir avanzado en el conocimiento, también es un momento de evaluación y de autoevaluación. (Melero, 2003).

La Cultura de la Diversidad es un discurso que trasciende la filosofía de la integración, apoyada en modelos de clasificación y de atención a la norma, ya que el concepto de

normalización reside en reconocer que lo más natural del mundo son la diferencias entre las personas y no en ocultarlas, siempre y cuando la sociedad sea éticamente madura para poder comprender que todas aquellas personas que son excepcionales poseen la misma igualdad de oportunidades que el resto de la humanidad para vivir su propia vida con dignidad. Por ello, debemos devolverle a las personas excepcionales y a las culturas minoritarias la voz que durante tiempo les ha sido negada y apostemos por una escuela que luche por el derecho a oír a las voces excluidas, tal como planteaba BERSTEIN (1990): más allá del derecho a ser incluido, que lleva implícito el subderecho a la separación, es el derecho a no ser excluido. La inclusión opera al nivel de lo social, la exclusión en el ámbito de la moral y de la ética. (Melero, 2003)

3. ANTECEDENTES

Las investigaciones recuperadas en relación a la temática demuestran su potencial interés.

Una primera investigación denominada: *El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO, Universidad de Valencia* (Martínez, Rubio y Fortes del Valle 2010). Se llevó adelante un cuestionario que constaba de 57 ítems con la finalidad de recoger la opinión de los profesores de secundaria acerca de la atención a la diversidad (normativa e implicaciones en la práctica educativa). El cuestionario lo cumplimentan un total de 143 profesores de secundaria de los Institutos de varias poblaciones de la provincia de Valencia.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede decir, que el profesorado de secundaria, tiene, en general, una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a esta etapa educativa, además considera que la dotación de recursos por parte de la Administración es escasa; que el rendimiento y el nivel educativo del alumnado son peores; y que se desatiende a los alumnos más capaces. Si bien han cambiado sus prácticas educativas, aún tiene sus dudas de que el cambio haya sido positivo. Sienten poco apoyo por parte de la administración educativa y, aunque aplica las medidas de atención a la diversidad, contempladas en la normativa, no las considera adecuadas. Esta buena actitud mayoritaria del profesorado hacia la atención a la diversidad como un derecho, contrasta con su escasa formación. Ya que está poco formado en atención a la diversidad, carece de conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas. Es consciente de sus carencias formativas por lo que lo llevan a sentirse inseguro.

Por otro lado, otro trabajo de investigación denominado: *Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa* (Almeida Santos, Alberte Castiñeiras, 2009) En este trabajo se utilizó como técnica el cuestionario. Fue empleada la metodología cualitativa y cuantitativa, lo que permitió un mejor conocimiento de las manifestaciones y posiciones personales. El universo correspondiente a la ciudad de Lisboa abarca a 804 profesores en 1º CEB. Se distribuyeron 500 cuestionarios, lo que representaba el 62,2 % del total de la población. De los 500 cuestionarios entregados lo devolvieron 211 profesores lo que representó el 42,2%. Después, se eliminaron 46 (2,8%) por deficiencias en la cumplimentación, lo que arrojaba una cifra total de 165. Se obtuvo los siguientes resultados: 1) La **caracterización** se efectuó en base a dieciséis preguntas cerradas. La

mayoría de los profesores (68.5%) llegaron a tener a alumnos con n.e.e., mientras que un 31.5% indican no haberlos tenido; Sobre la formación en el área de educación especial se ha constatado una diferencia entre el número de los profesores que tienen dicha formación (17%) y el que no la tienen (83%), únicamente el 24.8% de los profesores han tenido algún tiempo de servicio en la educación especial. 2) El conocimiento de las **concepciones** de los profesores, sobre la inclusión, se obtuvo con la aplicación de un cuestionario de 38 ítems. El análisis de los resultados apunta igualmente que las concepciones de los profesores están significativamente influenciadas por la formación en el área de educación especial en lo concerniente a las *ventajas del aula de apoyo* y las *competencias del profesor de enseñanza ordinaria*;3) **Lo que piensan los profesores sobre la inclusión.** Se efectúa un análisis a través del método cualitativo. La lectura y análisis crítico general de los resultados parecen evidenciar que en cada categoría hay siempre un número elevado de profesores que manifiestan sus concepciones en la subcategoría *desfavorable*.

Un tercer trabajo denominado: *Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad*. (Ruiz 2009) El marco metodológico de este trabajo se nutre de las características propias del enfoque cuantitativo, bajo el paraguas de la metodología descriptiva. Se facilitaron todos los datos para poder trabajar siendo la población de 3.415 profesores/as. Se genera una primera versión del cuestionario, escala tipo Likert (cuyas respuestas oscilaban entre 1 y 5; siendo 1 “Plenamente de acuerdo” y 5 “Totalmente en desacuerdo”). Los profesores de nuestro estudio consideran que no disponen de suficientes conocimientos para trabajar en el campo de la atención a la diversidad; así constatamos que a mayor antigüedad, mayor es su sensación de falta de conocimientos. De los profesores de entre 26 y 30 años de antigüedad, el 69,2% están en desacuerdo con el ítem. A su vez, el profesorado asume que para desarrollar con éxito el trabajo con niños con necesidades educativas especiales es fundamental para el profesor tener formación específica inicial sobre atención a la diversidad, concibiéndolo sobre todo aquellos que tienen poca experiencia en otros niveles, ya que el 100% de los de menos de 1 año así lo confirman y un 96,8% entre 1 y 5 años. Del mismo modo, también consideran importante la estabilidad profesional pero en menor grado que el caso anterior. Al Departamento de Orientación le asignan las funciones de orientación vocacional y profesional y asesoramiento de padres, mayormente los profesores con poca experiencia.

Los profesores entre 1 y 5 años, el 94,6% así lo manifiesta.

Una investigación actual sobre la temática denominada: *Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa*. (Sanoja, Gómez, 2015). Usó una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico. Participaron 11 estudiantes con discapacidades (motoras y sensoriales de tipo auditivo y visual), que cursan estudios en diferentes carreras. Y 6 profesores, pertenecientes a diferentes instancias universitarias. El Instrumento utilizado fue la Entrevista semiestructurada, para el cual se plantearon una serie de interrogantes, relacionadas con el proceso de inclusión en la Universidad. Todos los profesores entrevistados concuerdan en la relevancia de generar dentro de la dinámica institucional, cambios permanentes en la ideología e idiosincrasia. En todos los estudiantes con discapacidad entrevistados es común encontrar la figura del profesor, como aquel que mantiene siempre una actitud distante y ajena a sus problemas dentro o fuera del aula. No es empático con su condición y considera que la responsabilidad del éxito o fracaso en la adquisición de los aprendizajes, es solo responsabilidad del estudiante. Tanto las posiciones manifestadas por los docentes, como la de los estudiantes entrevistados, confluyen sobre la importancia de la formación docente y las adaptaciones curriculares como elemento fundamental. Todos los profesores entrevistados acerca del tema de la inclusión resaltan la importancia de la generación de cambios y de condiciones dentro de la institución. Desde el discurso de los estudiantes acerca del tema de la inclusión educativa, en su gran mayoría manifiestan la poca participación o asistencia de la institución durante el desarrollo de sus procesos de formación académica dentro de la institución.

Una quinta investigación sobre la temática: *“Evaluación de la calidad de los planes de mejora que atienden la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria”*. (Sánchez, 2013). La población y la muestra objeto de estudio de esta investigación: profesoras y profesores que imparten docencia en los tres Centros de Educación Secundaria. El análisis e interpretación de las puntuaciones obtenidas por las dimensiones y los ítems se hizo teniendo en cuenta que: Como el número de jueces fue nueve, se utilizó una escala numérica de asignación del grado de ajuste, que oscilaba de 1 a 4, cuyo equivalente cualitativo fue: 1 (nada), 2 (poco) , 3 (bastante), 4 (totalmente) .

En esta primera parte se han validado seis dimensiones: Entorno del Centro Educativo,

Definición del plan de mejora, Planificación del plan de mejora, Programas educativos del alumnado, Recursos humanos para atender la diversidad, Equipaciones y Recursos.

Respecto a la interacción con el Entorno del Centro Educativo, el profesorado considera que éste tiene poca relevancia para el diseño de un plan que mejore las relaciones y colaboraciones con otras instituciones y agentes sociales del entorno. Respecto a lo que consideran de los planes de mejora, en general, el profesorado los considera de gran importancia si existe consenso entre las partes implicadas para: la determinación de objetivos de acción y recursos para atender la diversidad, en los diferentes procedimientos para el seguimiento de éstos y para establecer los recursos disponibles con los que se va a contar. El profesorado concede a la coordinación, implicación y trabajo conjunto de todo el profesorado del Centro, aportando soluciones, intercambiando opiniones, formas posibles de trabajar.

Otra investigación rescatada, presenta como temática: *La inclusión en escuela nueva* (Villeros, Gutierrez, Arboleda, Alvarez, 2015). Para esta investigación, la metodología cualitativa busca interpretar las experiencias de los sujetos educativos, en este caso, se tienen en cuenta a los docentes, estudiantes y padres de familia como agentes activos y participativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y de sus intervenciones y acciones es posible reconocer sus percepciones y concepciones respecto a la inclusión educativa en la escuela nueva. Interesa también a esta investigación leer el contexto social y sus implicaciones en las prácticas que pretenden la inclusión educativa, para ello se intenciona una hermenéutica crítica. La población y muestra que se tendrá en cuenta para el desarrollo del proceso investigativo será principalmente los estudiantes de los grados de primero a quinto, seleccionando una pequeña muestra que de manera significativa pueda representar y dar a conocer los intereses y necesidades educativas que tienen los niños y niñas con respecto a su proceso académico, social y personal, se tendrá en cuenta los cinco docentes de la básica primaria encargados del proceso de enseñanza aprendizaje y por último un grupo determinado de padres de familia que los docentes ponga a disposición por razones de tiempo, compromiso y dedicación demostrado en el proceso de formación de sus hijos. Dentro del proceso investigativo se tendrán en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos: la observación, entrevistas y grupos focales con docentes, estudiantes y padres de familia. Con los resultados obtenidos con estos instrumentos se podrá reconocer

la realidad de la inclusión educativa que se evidencia en el Centro Educativo Rural Morelia.

Es así como se emplea la observación participante en esta investigación, porque permite conocer directamente el contexto, en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos y, por lo tanto, “facilita acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano”. (Bonilla & Rodríguez, 2000, p. 227).

A partir de la observación, entrevistas y grupos focales desarrollados durante la ejecución de la investigación, constatamos que lo que está escrito como ideales de prácticas pedagógicas para Escuela Nueva no son ejecutadas en la vida cotidiana del Centro Educativo Rural Morelia; ya que al realizar lectura, análisis y estudio de las respuestas dadas por los agentes directamente implicados, docentes, padres de familia y estudiantes en el proceso de formación del Centro Educativo, es reiterativo evidenciar que la institución se ve regida por metodologías y prácticas tradicionales. De igual forma, se pudo evidenciar que la inclusión es un tema poco manejado dentro de las prácticas educativas, puesto que al analizar las técnicas aplicadas por las responsables de la investigación, fue reiterativo evidenciar tanto en docentes y padres de familia el desconocimiento de la temática tratada.

En definitiva, los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el Centro Educativo Rural Morelia, atienden de manera estandarizada y homogénea a los estudiantes que acuden a dicho centro, aspecto que se desvincula totalmente de una educación basada en metodología Escuela Nueva, razón por la cual es de gran importancia impulsar, crear y ejecutar actividades que vinculen mucho más a los estudiantes, para que de este modo se puedan mejorar los procesos escolares basados en la metodología estipulada para tal institución.

Desde el punto de vista de los docentes del Centro educativo Rural Morelia, las guías de aprendizaje son un elemento importante en el modelo de Escuela Nueva, puesto que promueven el trabajo individual y en equipo, con los cuales se pretende respetar los avances de aprendizaje según las capacidades y posibilidades del estudiante; sin embargo no se le da la utilidad adecuada a estas guías de aprendizaje, ya que la institución cuenta

con muy poco material y muchos docentes prefieren emplear otros libros o metodologías con la que se sienten más cómodos.

Se puede identificar que la institución no cuenta con el material adecuado para suplir las necesidades de todo el grupo estudiantil, lo cual deja ver no solo la poca importancia que se le da a estas herramientas, sino también la falta de compromiso y gestión de los directivos. Hecho que afecta el desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes, pues son ellos quienes a través del desarrollo de las actividades potencializan y optimizan sus habilidades de trabajo autónomo e independiente y al no contar con estas herramientas este proceso se ve afectado y se pierden los avances y logros obtenidos durante los diversos grados donde sí puede darse este tipo de trabajo escolar.

Es así como los resultados obtenidos en las entrevistas efectuadas, demuestran que la comunidad educativa y en especial los docentes, no han recibido orientaciones pertinentes sobre el tema de inclusión, lo cual limita la aplicación de estrategias que privilegien un ambiente de aprendizaje diversificado en el que se atiendan las particularidades de los estudiantes. Lo cual deja ver la necesidad de realizar capacitaciones que generen iniciativas de innovación y discusión desde una mirada inclusiva, para así moldear los procesos de enseñanza y aprendizajes según los requerimientos del entorno en que se desenvuelve el estudiante.

Se logró identificar a través de las técnicas e instrumentos aplicados, que tanto directivos como docentes tienen pleno conocimiento de las aulas multigrado, pero al contar con una cantidad amplia de estudiantes se ven en la necesidad de agruparlos según el curso y con un docente a cargo como se conoce tradicionalmente en las escuelas. En este sentido, se evidencia que las aulas multigrados son reconocidas teóricamente, pero nunca se ha visto la necesidad de ser aplicadas en la institución; siendo este un aspecto más que aleja el Centro Educativo rural Morelia de implementar la metodología Escuela Nueva, aunque reglamentariamente sea regida bajo este sistema.

Esta investigación presenta como temática: *Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva*. (Muñoz, Ciges, 2017). La presente investigación se basa en un estudio intrínseco de caso ya que nuestra pretensión se centra en aprender sobre un caso en particular, sin intención de generalizar (Stake, 1999). Este proceso, metodológicamente cualitativo, es apropiado para estudios simples, con muestras

pequeñas; y posibilita analizar y entender situaciones y relaciones humanas en contextos singulares y momentos históricos únicos (Serrano, 1995).

El contexto en el que se adscribe la investigación está ubicado en la provincia de Valencia, en un colegio público rural agrupado (CRA). Llamamos así a cualquier organización basada en la agrupación de varias unidades que constituyen un colegio. Así, el CRA resulta administrativamente un centro único, aunque conste de dos aularios situados en poblaciones contiguas.

Sería pertinente que los informadores del estudio sean la psicopedagoga, protagonista central de la investigación; el director del centro, uno de los agentes que lideran la transformación democrática del centro; y a una docente que ha trabajado conjuntamente, en diversos proyectos, con la psicopedagoga. El estudio deja fuera al alumnado y a las familias ya que serían objeto de otra investigación; y puesto que la investigación se centra en el enfoque de intervención psicopedagógico y en sus funciones, que será nuestro problema de investigación.

Los instrumentos utilizados se concretan en: entrevistas, observación, análisis documental.

A continuación, se explicitan los resultados obtenidos:

Se puede afirmar que las funciones profesionales de la psicopedagoga del centro se engloban dentro de un «perfil de psicopedagoga clínica», el cual se centra en la administración de baterías de test estandarizados y en el tratamiento cognitivo y conductual individualizado, para gestionar la diversidad del centro; dejando en un segundo plano el desarrollo de una respuesta pedagógica, a partir de intervenciones y proyectos didácticos que impliquen a todo el alumnado y que vienen estipulados en el apartado b) de la ORDEN de 10 de Marzo de 1995 por la que se determinan las funciones del servicio psicopedagógico escolar (AD).

Cuando la psicopedagoga prioriza sus funciones más clínicas, como especialista en psicología, no está favoreciendo la línea inclusiva del centro. Los resultados nos muestran, por tanto, una influencia de su papel en el centro poco favorecedora para la inclusión. En este sentido, el eje vertebrador que sostiene el desarrollo de una psicopedagogía clínica, en el centro, parecen ser las condiciones laborales unos requisitos bastante estáticos, que desembocan en unas determinadas creencias, solicitudes y roles hacia la función de la

psicopedagoga. La comunidad educativa debiera saber que la diferencia en cuanto a las condiciones de trabajo no tiene por qué alejarla del campo de la psicopedagoga, sino que sería interesante complementar y unificar funciones, espacios y conocimientos para provocar una intervención basada en el enriquecimiento de todos los colectivos educativos, con especial énfasis en el colectivo más vulnerable: el alumnado con NEE, con el fin de favorecer así la inclusión. Un cambio de mirada, respecto al papel que juega la psicopedagoga en el centro, podría ayudar a alcanzar la pretendida escuela inclusiva. Esta cualidad que se desprende de la relación entre la psicopedagoga y la comunidad otorga la posibilidad de promocionar otro tipo de prácticas y, por tanto, otro modelo de demandas, mediante una relación horizontal, basada en la escucha mutua y la consideración. Por otro lado, si el tiempo que la psicopedagoga pasa en el centro lo invierte priorizado una intervención comunitaria, que no segregue ni excluya, impulsaremos la transformación del centro y le otorgaremos, así, coherencia a sus funciones dentro de una institución manifiestamente inclusiva al mismo tiempo que se favorece la promoción de «un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común» (Armstrong, 1999 en Arnaiz, 2003, p.151), y por tanto un sistema que garantiza la calidad educativa.

Una anteúltima investigación tiene como temática: *Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico*. (García Prieto, Delgado García, 2017) Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, de carácter exploratorio e interpretativo y descriptivo, que analiza las estrategias didácticas implementadas por los Pedagogos Terapéuticos (PT) tanto en aulas ordinarias como fuera de ellas (apoyo, especial, etc.) utilizando como marco de referencia de los participantes, los centros de la provincia de Sevilla. Concretando el diseño de investigación, El equipo de trabajo, mantenía una entrevista con la maestra PT y posteriormente acordaba una observación de aula. Este momento de trabajo de campo, se complementaba con el diario del investigador. De ahí, se extraía una triangulación metodológica que daba mayor consistencia y credibilidad a los resultados. Este estudio se desarrolla en 49 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de titularidad pública de la provincia de Sevilla (España). Mediante un muestreo no probabilístico, y atendiendo a varios criterios de selección: accesibilidad y disposición voluntaria a participar, colegio público, especialista

del Centro en PT, los participantes en los que se focalizó la investigación fueron los 49 maestros de Educación Especial, como expertos en Pedagogía Terapéutica (representando el 12 % de la totalidad de la población), perteneciendo 9 al género masculino y 40 al género femenino y con una media de edad de 39,3 años. Se diseñaron y utilizaron distintos instrumentos de naturaleza cualitativa que se integraban para facilitar el proceso de triangulación. Las entrevistas individuales semiestructuradas fueron diseñadas ad hoc (18 ítems) y sometidas a un juicio de expertos (un profesor especialista en metodología y otra especialista en el ámbito de la educación especial). Su administración se realizó en los espacios recomendados por los informantes y de forma flexible, realizando preguntas que respondían a los objetivos de la investigación, además, se complementaba con otras conversaciones informales. Con el apoyo de las notas de campo y una grabadora, se transcribieron y codificaron todas las entrevistas, incluidas las conversaciones informales. Por su parte, las observaciones participantes se realizaron en diferentes aulas y con alumnado diverso, registrándose todo el proceso mediante rejillas y diarios, además de emplearse dispositivos digitales o el diario de campo del investigador que permitía recoger las notas más subjetivas que acontecían durante los encuentros.

La respuesta para atender a la diversidad desde el currículum se debe dar con la lógica de la diversidad, no con la lógica de la diferencia (una ACI -o su precedente como fueron los Programas de Desarrollo Individual- está enfocada desde la lógica de la diferencia). La lógica de la diversidad sería un proyecto compartido donde todos los niños puedan aprender, no todos lo mismo ni a la vez. En definitiva, aprender a vivir todos con todos. La satisfacción del docente especialista en Pedagogía Terapéutica, está en la búsqueda de alternativas, dirigiéndose hacia un currículum comprensivo capaz de ser abarcado por todas las personas. Que no esté lastrado por los rankings y las pruebas externas. Cuando se empieza a introducir pruebas externas, reválidas ¿qué ocurre? Que obviamente se acaba perpetuando y reinventando la Educación Especial, ya que la presión de esos índices académicos nos dice que los niños con menor nivel de competencia curricular van a estar más alejados del positivo en esos pasajes curriculares. Algunas respuestas que han reiterado los participantes en el estudio así lo confirman. Con todo ello, se propone seguir en la línea de escuela de todos y para todos, abierta a la diversidad y que esta diversidad debe tomar protagonismo. Regida por un proyecto global y con la participación de todos

los miembros implicados en torno a la idea que plantea la diversidad (comunidad, docentes, alumnos). Y así, desarrollarse en el marco de una escuela comprensiva, donde se les ofrezca a todos los alumnos una educación adecuada sin exclusión. “Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. De ahí que se justifique el papel de la escuela inclusiva. Pero solemos hablar de educación inclusiva y a la vez de integración, educación especial, de niñas y niños con necesidades educativas, de adaptaciones curriculares, etc., y mezclamos discursos y prácticas. Mientras el profesorado siga hablando de educación especial y de integración, la segregación seguirá siendo una práctica aceptada” (López Melero, 2008:341).

Una última investigación tiene como temática: *Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil*. (Del Pilar Luque Espinoza de los Monteros, 2017) En relación a los métodos utilizados, el método exploratorio, fue el análisis documental de la institución educativa: Proyecto Estratégico institucional, PEI, Plan Operativo Anual POA, Programas de Estudio de la Asignatura PEA, donde se destacan las políticas inclusivas, de carácter innovador, que constituyen el eje donde se articula toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado con un currículo adaptado y diversificado. El carácter descriptivo trata de resumir las percepciones de los informantes sobre los tres temas fundamentales de cada caso, entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Se partió de una Encuesta a los docentes para obtener sus apreciaciones acerca del tema de Inclusión. Luego del trabajo realizado en la Universidad Metropolitana UMET ha comenzado la atención de Tutorías académicas apoyándose en los instrumentos o Fichas de registro: Carta de compromiso. Ficha del estudiante. Ficha de tutorías individuales y Ficha de Tutorías grupales.

En la educación superior los profesores de las aulas ordinarias deben observar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, en una oportunidad de buscar alternativas y nuevas formas de actuación didáctica, que han de beneficiar a todo el grupo. Del análisis de los diferentes documentos institucionales se observa un gran interés por dar una respuesta

adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar, en la medida de lo posible, el éxito escolar de "todos" ellos, es decir, reducir al máximo el abandono escolar; y que se les asegure la adquisición de competencias básicas que le permitan integrarse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión. Los profesores no deben ceder sus responsabilidades para con estos alumnos en profesores especializados, sino que cuando requieran la ayuda y colaboración de especialistas para ampliar su oferta educativa deben hacerlo, procurando que todos sus alumnos puedan beneficiarse de estas nuevas propuestas didácticas.

4. PLANTEO DEL PROBLEMA

En función del conocimiento de ciertas instituciones educativas, observaciones áulicas y opiniones acerca del tema de la inclusión, de ciertas limitaciones, problemáticas y estrategias de intervención de los docentes respecto a la diversidad, surge la elección temática del presente trabajo. La temática es: *“Orientación educativa e intervención psicopedagógica a profesores de escuelas secundarias de General Acha (L.P) para la atención de la diversidad desde una mirada inclusiva.”*

Los recursos a los cuales se recurrió para obtener información pertinente fueron encuestas. La población con la que se trabajó fueron 32 profesores que trabajan en diferentes escuelas secundarias de General Acha (L.P).

Por lo que resulta necesario indagar: ¿Los profesores de las escuelas secundarias de General Acha (L.P) necesitan orientación educativa e intervención psicopedagógica para atender la diversidad desde una mirada inclusiva?

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general

- Orientar e intervenir desde el rol de psicopedagoga para que los profesores de las escuelas secundarias de General Acha (L.P) consigan atender la diversidad desde una inclusiva.

Objetivos específicos

- Discriminar cuan diversos son los grupos de alumnos de las escuelas secundarias de General Acha.
- Indagar si en la planificación se tienen en cuenta las necesidades educativas del grupo.
- Proponer estrategias de trabajo, y asesoramiento psicopedagógico, con el fin de facilitar la tarea de los profesores.

Hipótesis

Las escuelas secundarias de General Acha, son excluyentes, ya que en su mayoría los profesores no tienen en cuenta las necesidades educativas de cada alumno, debido a la gran diversidad de los grupos, esto conllevaría al fracaso escolar de los alumnos y para evitarlo es necesario apoyo y asesoramiento psicopedagógico para lograr revertir esta situación.

6.1 Diseño

La presente investigación es de naturaleza cuantitativa de tipo no experimental en la cual solo se observa y reporta, es de carácter transversal, ya que tiene como propósito es describir variables y analizar su incidencia e interpretación, realizando una única evaluación de campo y también es descriptiva es decir, tiene como objetivo es indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una ó más variables en una población. El procedimiento consiste en evaluar en un grupo de personas, en éste caso, la percepción de una ó más variables y proporcionar su descripción.

6.2 Participantes

Los participantes serán 32 profesores que trabajan en las diferentes escuelas secundarias de la localidad de General Acha – La Pampa.

6.3 Técnicas de recolección de datos

Encuesta estructurada a profesores, para indagar si en su práctica son de incluir, generando el ambiente para que todos los alumnos se sientan cómodos y puedan aprender a su ritmo, y a su manera.

6.4 Procedimiento

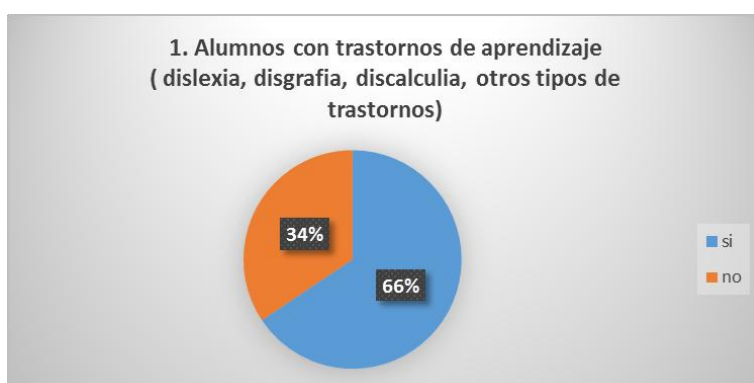
La recolección de datos se llevó a cabo a través de encuestas que se realizaran a los profesores que trabajan en las diferentes escuelas de General Acha (L.P). En su mayoría las encuestas fueron realizadas virtualmente, debido a que en la escuela era muy difícil que la respondieran.

7. RESULTADOS

Las encuestas fueron realizadas a 32 profesores que trabajan en las Escuelas Secundarias, (Colegio Mariano Acha, Instituto La Inmaculada, Escuela Normal, EPET N°4, Colegio Valle Argentino), de General Acha, La Pampa. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

DIVERSIDAD DE ALUMNOS

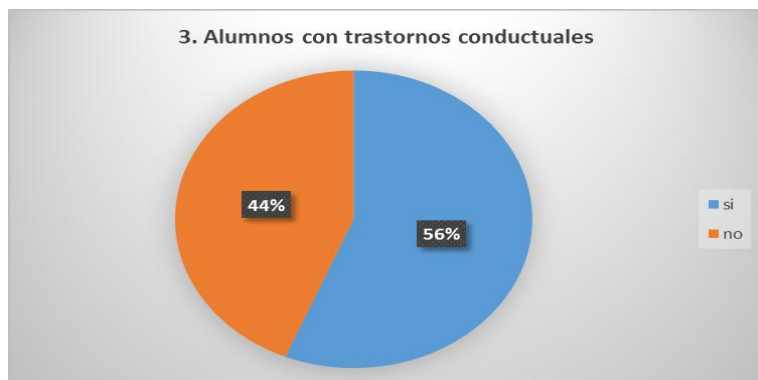
En cuanto a la diversidad del grupo de alumnos, se realizan 4 preguntas. En la primera pregunta, se obtuvo que el (21) 66% **si** tiene alumnos con trastornos de aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia, otros tipos de trastornos), mientras que el (11) 34% **no** tiene alumnos con trastornos de aprendizaje.



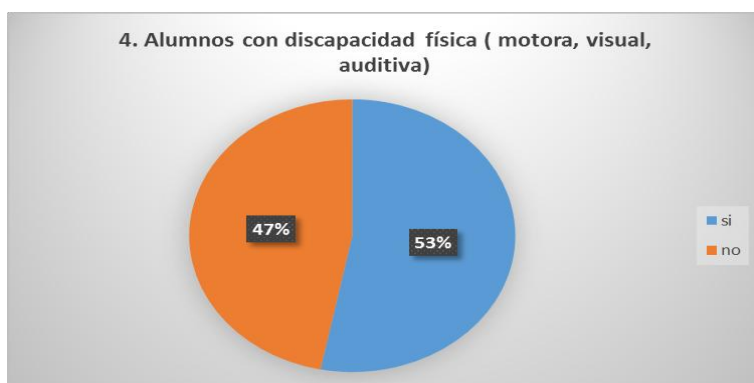
En relación a la segunda pregunta, el resultado que se obtuvo fue el siguiente el (22) 69% **no** tiene alumnos con trastornos de atención, mientras que el (10) 31% **si** tiene alumnos con trastorno de atención.



En la tercera pregunta (18) 56% **si** tiene alumnos con trastornos conductuales (14) 44% **no** tiene alumnos con trastornos conductuales.



En cuanto a la cuarta pregunta, (17)53% **si** tienen alumnos con discapacidad física (motora, intelectual, etc) (15)47% **no** tienen alumnos con discapacidad física.



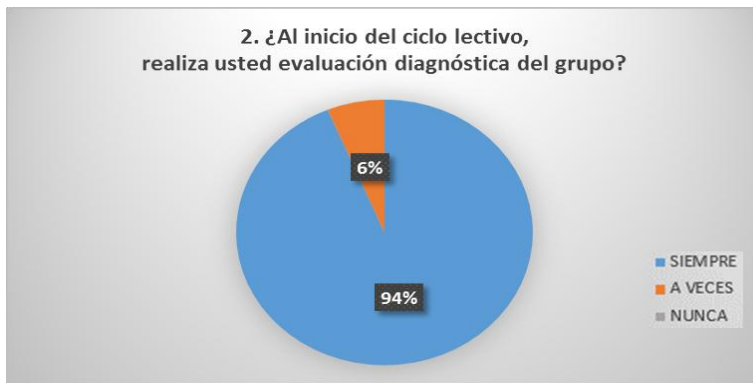
TRABAJO AÚLICO

En relación al trabajo aúlico, se realizaron 8 preguntas, de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

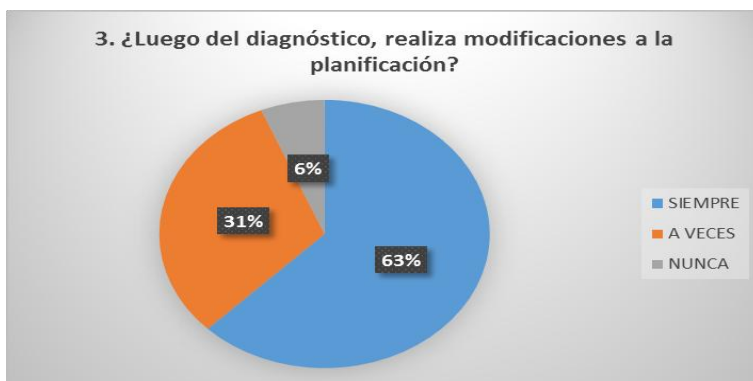
En la primera pregunta, se obtuvo que el (32) 100% considera el diseño curricular al momento de planificar.



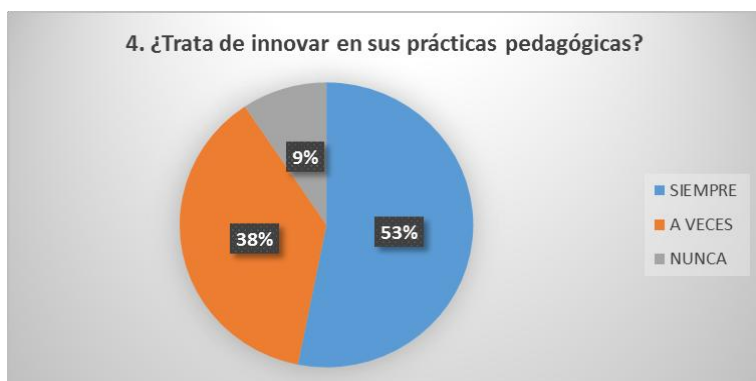
En la segunda pregunta, se obtuvo (30) 94% **Siempre** realiza evaluación diagnóstica al inicio del ciclo lectivo, mientras que el (2) 6% manifiesta que **a veces** la realiza.



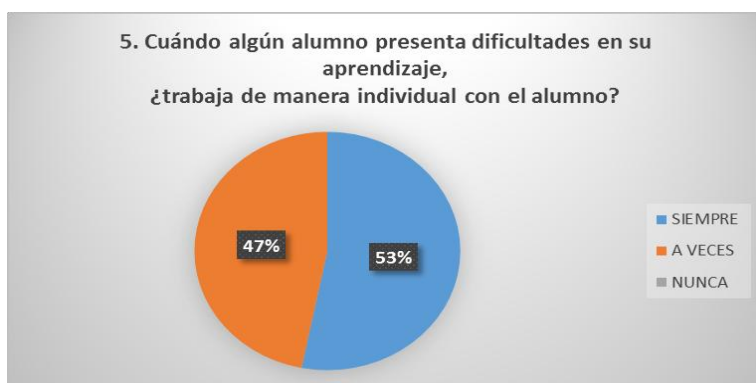
En la tercera pregunta, se obtuvo, el (20) 63% que **siempre** modifican la planificación luego del diagnóstico, el (10) 31% **a veces**, y el (2) 6% **nunca** modifican la planificación.



En la cuarta pregunta, se obtuvo que el (18) 56% **siempre** trata de innovar en la planificación, el (11) 35% **a veces**, y el (3) 9% **nunca** trata de innovar.



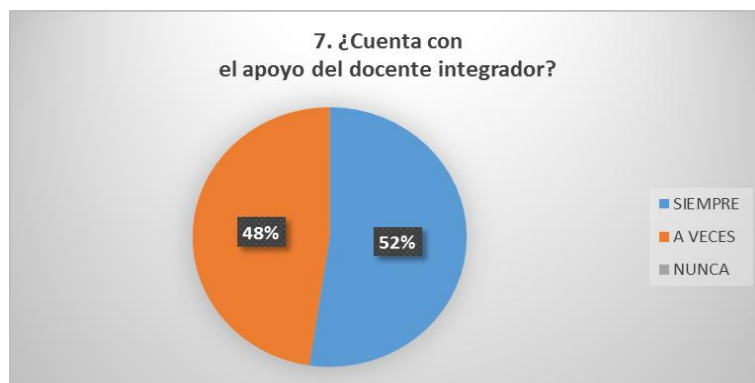
En la quinta pregunta se obtuvo, (17) 53% **siempre** trabaja de manera individual con alumnos que presenta dificultades en el aprendizaje, mientras que el (15) 47% **a veces** trabaja con alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.



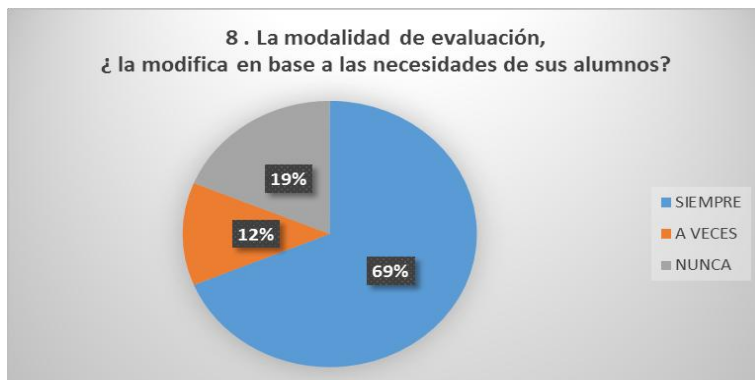
En la sexta pregunta, se obtuvo, (18) 56% **siempre** modifica su forma de trabajo en base al rendimiento de los alumnos, el (10) 31% **a veces** lo modifica y el (4) 13% **nunca**.



En la anteúltima pregunta se obtuvo (11) 52% **siempre** cuentan con el apoyo del docente integrador, mientras que el (10) 48% **a veces** cuentan con el apoyo del maestro integrador. Siendo 32 encuestados las respuestas que se obtuvieron fueron de solo 21 debido a que los 10 restantes no respondieron dicha pregunta por no tener en su clase alumnos con discapacidad, por lo que no necesitan apoyo del maestro integrador.



En cuanto a la última pregunta se obtuvo, que el (22) 69% **siempre** modifica la modalidad de evaluación en relación a las necesidades de sus alumnos, el (4) 12% **a veces**, y el (6) 19% **nunca**.



8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de analizar los datos obtenidos en las encuestas, se puede concluir, que la hipótesis planteada con anterioridad queda refutada, debido a que de acuerdo a lo que respondieron los profesores, ellos trabajan con la diversidad, intentan trabajar con todos los alumnos, realizando un diagnóstico inicial, que les sirve como punto inicial para poder modificar la planificación en base a las necesidades del grupo, buscando innovar en las propuestas pedagógicas para motivar a los alumnos y de esta manera generar un aprendizaje significativo, tal como plantea Ausubel (1994) un aprendizaje es significativo, cuando puede relacionarse de un modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Un aprendizaje es significativo, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Es de esta manera como los profesores intentan atender y trabajar con la diversidad de alumnos con la que se enfrentan a diario, buscan la asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, teniendo en cuenta la particularidad de cada alumno. A su vez los profesores intentan poner mayor énfasis en aquellos alumnos que se encuentran en peligro de ser marginados, excluidos o de riesgo pedagógico.

Esto es lo que promueve a los profesores a plantear propuestas en la práctica, para centrarse en las necesidades de los alumnos y de esta manera buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos, los que presenten dificultades y los que no. Y tal como plantea Muntaner (2010) para progresar en el modelo inclusivo, es fundamental tener en cuenta que aquellos alumnos con discapacidad, o aquellos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje deben compartir experiencias, actividades y situaciones con sus compañeros, es decir, se deberán dotar las escuelas y aulas de un currículum único, común para todos los alumnos que permita educar a poblaciones diversas, respetando y valorando de manera adecuada, las limitaciones, necesidades, competencias y capacidades de cada uno de ellos.

Tal como plantea el autor Melero (2003), el reconocimiento de la diversidad del alumnado supone por un lado, respeto y tolerancia activa, es decir, un esfuerzo y un interés por comprender al otro como es y por otro, la ruptura con el deseo permanente en nuestra

aulas de clasificación y sometimiento de las personas a una norma preestablecida. Esta es la primera clave que ha de realizar la escuela pública contra la homogeneidad en sus aulas y, por consiguiente, requiere una ruptura contra el orden que supone la homogeneidad y, a la vez, se ha de subrayar el reconocimiento a la cualidad más natural del ser humano: la diferencia.

Cuando los profesores reconocen al alumnado, están educando en sentido inclusivo, tal como plantea Tanos (2003) tiene que ver con que ninguna vida joven puede ser desoída o desvalorizada por muy desordenada que aparezca. Entonces, el nuevo lenguaje de la educación es “estar con ellos” percibiendo según sus ojos comprendiendo según sus símbolos, entendiendo sus emociones. Esto conlleva un gran desafío de la educación es crear, a través de su práctica una conciencia humanista que implica el desarrollo de la justicia y una respuesta educativa a las personas, a los individuos ignorados silenciados, excluidos y sobrantes. Cuando se habla de aceptar y respetar la diversidad, según Tanos (2003) significa que se los respeta sin transformarlos en marginación, lo mismo que reconocer y respetar lo diferente, sin imponerle la desigualdad, son actitudes que resultan de una nueva práctica pedagógica.

Desde mi mirada psicopedagógica, es fundamental que los profesores, puedan atender las necesidades de sus estudiantes sin excluir, si no por el contrario incluyendo, de esta manera se evita el fracaso escolar y también que la institución sea solo para un sector seleccionados de alumnos. La escuela tal como plantean los autores, deben ser para todos, esto significa que debe ser igualitaria, equitativa, democrática, brindándole a todos los alumnos la posibilidad de aprender, de superarse día a día.

9. REFERENCIAS

- Ausubel, D. (1994). *La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel*. En J. Pozo, *teorías cognitivas del aprendizaje* (pág. 209-222). Madrid: Morata.
- De Santos Almeida M. ,Castiñeiras Alberte J. R. (2009). *Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa*. Revista de educación inclusiva , 1-11.
- Del Pilar Luque Espinoza de los Monteros, M. (2017) *Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil*. . Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Vol. 10, Número 1.
- Ferrandis Martínez, M. V, Rubio Grau, C. Fortes del Valle, M. C. (2010). *El profesorado y la atención a la diversidad*. Revista Educación Inclusiva .Vol.3 N°2, 1-18.
- García Prieto .F. J, Delgado García .M (2017) . *Estrategia de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Vol. 10, Número 1.
- Greco M. B., Alegre S., Levaggi G. (2014). *Los equipos de orientación n el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Melero, M. L. (2003). *Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano.*, (pág. 32). Sevilla .
- Muntaner J, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo* .
- Muñoz E. L, Ciges S. A. (2017). *Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. Vol. 10, Número 1.
- Ruiz, J. C. (2009). *Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad- Su incidencia en la formación*. Revista Educación Inclusiva. Vol. 2, N°3, 1-12.
- Sánchez, Martínez . I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora que atienden la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva .Vol. 6, N° 3, 1-24.

- Sanoja Delgado H., Gomez Blanco G. (2015). *Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva . Vol. 8 N°3, 1-22.
- Tanos G. “*La escuela excluyente*” (*Aportes para una cultura de la vida y la inclusión*) . Consejo Superior de Educación Católica CONSUDEC – Argentina.
- Villeros Barrios. J. , Gutierrez Orregos .N. , Arboleda Ramirez .D. , Alvarez Serna . A. P. (2015).“*La inclusión en escuela nueva*”. Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín - Facultad De Educación, Medellín.

ANEXO

ENCUESTA PRESENTADA

Nombre:

Escuela o escuelas en donde trabaja:

DIVERSIDAD DEL GRUPO DE ALUMNOS	SI	NO
1. Alumnos con trastornos de aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia, otros tipos de trastornos)		
2. Alumnos con trastornos de atención (alumnos con TDHA)		
3. Alumnos con trastornos conductuales		
4. Alumnos con discapacidad física (motora, visual, auditiva)		

TRABAJO AÚLICO	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. ¿Considera el diseño curricular al momento de planificar?			
2. ¿Al inicio del ciclo lectivo, realiza usted evaluación diagnóstica del grupo?			
3. ¿Luego del diagnóstico, realiza modificaciones a la planificación?			
4. ¿Trata de innovar en sus prácticas pedagógicas?			
5. Cuando algún alumno presenta dificultades en su aprendizaje, ¿trabaja de manera individual con el alumno?			
6. ¿Modifica su modo de trabajo en base al rendimiento de los alumnos?			
7. ¿Cuenta con el apoyo del docente integrador?			
8. La modalidad de evaluación, ¿la modifica en base a las necesidades de sus alumnos?			