



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Percepción de inclusión de los docentes sobre los jóvenes y adultos con discapacidad en la Ciudad de Plottier.

Estudiante: Gallegos Galli, María Lurdes

Legajo: 26764

Director/es: Nahmod, Gustavo

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicología

Fecha de Entrega: Noviembre 2023

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.

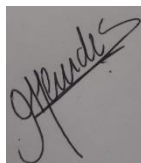
El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons [atribución - no comercial - compartir 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: Si

Desde la fecha: Noviembre 2023

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación: si

Otro plazo mayor detallar/justificar:



ÍNDICE

1.	Resumen	5
2.	Planteamiento del Problema	6
3.	Objetivos	8
3.1.	Objetivo General	8
3.2.	Objetivos Específicos.....	8
4.	Antecedentes	9
5.	Marco Teórico.....	20
5.1.	Discapacidad.	20
5.2.	Discapacidad y tipos de deficiencia.	22
5.3.	Breve recorrido histórico	24
5.4.	Paradigmas en Discapacidad.	26
5.4.1.	Modelo de Prescendencia	26
5.4.2.	El modelo rehabilitador.....	27
5.4.3.	El modelo social	28
5.5.	Discapacidad. Marco normativo.....	28
5.6.	Percepción de la Discapacidad.....	29
5.7.	Educación e Inclusión	30
5.8.	Barreras de Accesibilidad e Inclusión	33
6.	Método	35
6.1.	Diseño y Método de Estudio	35
6.2.	Técnica de Recolección de Datos.....	35
6.3.	Diseño Muestral	35
6.4.	Materiales	36
6.5.	Procesamiento y Análisis de Datos.....	37
6.6.	Aspectos Éticos	37
7.	Resultados	38

7.1.	Datos Sociodemográficos	38
7.2.	Percepción de Inclusión.....	39
7.3.	Habilidades Docentes para la Inclusión	42
8.	Discusión y Conclusiones.....	46
9.	Aportes y Contribuciones de la Investigación.....	52
10.	Limitaciones de la Investigación	53
11.	Referencias	54
12.	Anexo	58

1. Resumen

La educación inclusiva es el resultado de un largo camino de transformación que ha modificado la educación a nivel mundial. Los modelos inclusivos tienen como objetivo que los estudiantes accedan a una formación de calidad independientemente de sus características y necesidades individuales. El presente trabajo se plantea como objetivo general, identificar la percepción de inclusión que tienen los docentes sobre los jóvenes y adultos con discapacidad en una escuela pública para adultos de la ciudad de Plottier, provincia de Neuquén. El presente estudio se llevó a cabo bajo un diseño de tipo exploratorio - descriptivo, y utilizó un enfoque cualitativo. Participaron del estudio 12 docentes, entre los 27 y los 53 años. El instrumento aplicado para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Las categorías resultantes del primer análisis fueron: a) Características del ejercicio docente propio; b) Percepción de inclusión; c) Habilidades del docente para acompañar el proceso de aprendizaje de alumnos en proceso de inclusión. Cada categoría fue conformada por un conjunto de etiquetas que surgieron del análisis individual de cada una de las respuestas de los participantes. Los principales resultados hallados indican que más de la mitad de los docentes de dicha población no han realizado ninguna capacitación o formación sobre inclusión. Con lo que respecta a la percepción que los docentes tienen sobre la inclusión un bajo porcentaje plantea estar de acuerdo con ella. Por otra parte, la mitad de la muestra, consideró como aspecto positivo que los estudiantes incluidos se *sientan parte* y como aspectos negativos, la falta de recursos materiales y humanos. En la última categoría de *habilidades del docente para la inclusión*, se encontró que solo un cuarto de la muestra cree reunir las habilidades que se esperan de los docentes para la inclusión. Por otra parte, la mayoría de la muestra analizada identificó a la formación específica sobre inclusión como una habilidad del docente. Los resultados obtenidos en el presente trabajo invitan a repensar las estrategias de formación docente que aseguren la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo formal.

Palabras clave: Discapacidad - Proceso de inclusión - Percepción de inclusión - Educación superior e inclusión.

2. Planteamiento del Problema

La educación inclusiva es el resultado de un largo camino de transformación que ha modificado la educación a nivel mundial. Los modelos inclusivos cobraron relevancia a partir de 1994, cuando la Declaración de Salamanca proclamó la inclusión como el medio más eficaz para incorporar a todos los estudiantes en el sistema formativo ordinario. Su principal objetivo fue que los estudiantes accedieran a una formación de calidad independientemente de sus características y necesidades individuales (Arocena, 2018).

La inclusión como principio rector de la educación fue fundamental para convertir las escuelas en centros inclusivos que dieran respuesta a la diversidad del alumnado con necesidades pedagógicas especiales (Ainscow, 2017). Este modelo actual funda sus bases en la equidad, la participación y la efectividad. Estos, resultan ser los principios compartidos a nivel internacional que deben garantizar el desarrollo de las capacidades del alumnado. Adaptarse a la diversidad de necesidades indistintamente de las condiciones personales, sociales y culturales resulta imprescindible para la educación inclusiva (Arocena, 2018).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en su artículo 1 postula que las personas con discapacidad son *aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás.*

La República Argentina adhiere a la mencionada Convención y le da estatuto Constitucional a partir de la Ley 22.431 (2008), que en su artículo 2 sostiene que una persona será portadora de una Discapacidad cuando...*padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que con relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.*

En el año 2016, a partir de la aprobación de la Res. CFE N°311/16 del Consejo Federal de Educación, se establecieron los criterios de promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Al mismo tiempo, dicha resolución destaca la importancia de propiciar las condiciones para el acompañamiento de las trayectorias escolares de estos estudiantes. También se estableció la

corresponsabilidad entre niveles y modalidades. Bajo este contexto, se esperó que la educación repensara sus prácticas, promoviendo estrategias cada vez más inclusivas y menos segregadas (Arocena, 2018).

A partir de la sanción de la resolución CFE N°311/16, las instituciones educativas se vieron obligados a modificar sus prácticas pedagógicas en función de adecuarse a lo sancionado por la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y nuevas normativas. Sin embargo, la realidad educativa de los centros y de los docentes que en ellos se desempeñan parecen mostrar ciertas dificultades en cuanto a la ejecución de los cambios solicitados. Esta problemática, puede evidenciarse a través de la vasta evidencia empírica desarrollada en el apartado Antecedentes. Sin embargo, como podrá observar el lector, existe un pronunciado vacío de producción empírica actual sobre la inclusión educativa en nuestro país. Este hecho, resulta llamativo teniendo en cuenta la realidad económica, edilicia y educativa que transita nuestro sistema educativo actual.

Recientemente, en 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, que tuvo como objetivo, que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades. Específicamente, el objetivo 4 establecido en esta Agenda, tiene como fin garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Conocer la realidad local podría permitir establecer metas a corto, mediano y largo plazo que garanticen el cumplimiento del objetivo 4 de la OMS. De este modo, el presente estudio parte de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción de inclusión que tienen los docentes sobre los jóvenes y adultos con discapacidad?

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Identificar la percepción de inclusión que tienen los docentes de una escuela pública de la ciudad de Plottier, sobre los jóvenes y adultos con discapacidad mental e intelectual

3.2. Objetivos Específicos

- Analizar la percepción de los docentes sobre inclusión de jóvenes y adultos con discapacidades mentales e intelectuales en una escuela pública de adultos de la ciudad de Plottier.
- Identificar las estrategias de inclusión dentro del aula a la hora de incluir jóvenes y adultos con discapacidad mental e intelectual en una escuela pública de adultos de la ciudad de Plottier.

4. Antecedentes

Sopransi (2014) en Buenos Aires, Argentina analizó a partir de un estudio de diseño cualitativo exploratorio-descriptivo las representaciones, experiencias y sentimientos de los futuros docentes académicos respecto de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en las aulas regulares. La muestra estuvo compuesta por 24 estudiantes de una institución terciaria de Buenos Aires, siendo el 37,5% del programa de Educación Infantil y el 62,5% del programa de Educación Primaria.

En la muestra hubo un predominio de mujeres (95,8%) y tenía una edad promedio de 27,4 años. En este estudio se utilizó una encuesta colectiva con 7 ítems abiertos. Los ítems incluyeron temas como palabras asociadas a la inclusión educativa, concepciones sobre la inclusión y necesidades educativas especiales, participantes y propósitos de los procesos inclusivos, experiencias o expectativas sobre la inclusión educativa y contribuciones de la formación docente a la educación inclusiva. Los resultados mostraron que el código central de representación de la inclusión educativa entre los futuros docentes escolares incluía valores de igualdad, derechos, reconocimiento de la diversidad e integración educativa. Los elementos periféricos incluyeron actitudes y valores relacionados con aspectos político-democráticos, prácticas pedagógicas y justicia social.

Como conclusión la autora sostiene que las concepciones de inclusión educativa entre los futuros docentes escolares combinan elementos del enfoque de integración y la perspectiva de la educación inclusiva. Además, enfatiza la necesidad de una reflexión y problematización continua de la educación inclusiva dentro de los programas de formación docente, considerando los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que influyen en su implementación.

Por otra parte, en Perú, en una investigación de corte cualitativo Bernardo, (2016) indagó y reflexionó junto a actores educativos y sociales, vinculados a la escuela, sus percepciones de la educación inclusiva. La muestra estuvo compuesta por 15 docentes y padres de una institución educativa, 40 estudiantes universitarios y 2 docentes universitarios.

Para la recolección de datos el autor organizó grupos de discusión ($n = 15$ y $n = 40$), y entrevista abierta ($n = 2$). Para los grupos de discusión se utilizaron dos tipos de instrumentos para recoger los datos: por un lado, una grabadora de voz y por otro, un

documento escrito por los propios participantes siguiendo las preguntas que guiaban la discusión. Estas preguntas eran de carácter abierto. En las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores universitarios se utilizó una grabadora de voz y un guion con preguntas abiertas. En el análisis de los datos se halló que para los docentes la educación inclusiva en Perú incluye tareas docentes desde una acción asistencial y solidaria, en tanto acepta (como quién hace un favor) el incluir un niño con discapacidad en el aula. En todas las fuentes (i.e., alumnos/as de magisterio, docentes, padres y profesores universitarios) se encontró que se reconoce al docente como un sujeto mediador del cumplimiento de la ley y de su adaptación en el aula, y del currículum de modo individual para el alumno con necesidades especiales (NEE). Por último, los resultados mostraron que los docentes reconocen su falta de formación para generar los cambios hacia la educación inclusiva.

Pazmiño Piedra, (2018) realizó una investigación en Ecuador, con el fin profundizar sobre la percepción que tienen los docentes sobre la integración de los estudiantes con discapacidad en sus aulas. Participaron del estudio 43 docentes que alguna vez habían tenido algún alumno con discapacidad. De esta muestra el 37.2 % ($n = 16$) eran mujeres y 62.8 % ($n = 27$) fueron hombres. El rango de edad de los participantes fue de 26 a 65 años. En este estudio se realizó un muestreo por conveniencia. Para la recolección de datos los investigadores construyeron y pusieron a prueba un cuestionario con preguntas cerradas y con respuestas de tipo likert (1 = *Nada de acuerdo* a 5 = *Totalmente de acuerdo*). El cuestionario tenía como fin medir: 3 Factores. El factor 1 relacionado con Inquietud ante alumnos con discapacidad; el Factor 2 relacionado con la Percepción de actitud del alumnado y el Factor 3 relacionado con la preparación del profesorado.

En relación con los resultados obtenidos encontró que para el Factor 1 la muestra femenina puntuó ($M = 2.87$, $DE = .85$), mientras que la muestra masculina ($M = 2.54$, $DE = .79$). En cuanto al factor 2 la muestra femenina obtuvo ($M = 1.45$, $DE = .79$), mientras que la muestra masculina puntuó ($M = 1.44$, $DE = .85$). Para el factor 3 la muestra femenina puntuó ($M = 3.15$, $DE = 1.02$), mientras que la muestra masculina puntuó ($M = 3.06$, $DE = .98$). En conclusión, para Factor 1, referente a la “inquietud del profesorado hacia los alumnos con discapacidad” el profesorado opina que está algo de acuerdo, es decir, que percibe algo de incomodidad al tener alumnos con discapacidad en sus aulas. Para el Factor 2 enfocado a la percepción que tiene el profesorado sobre la actitud del

alumnado hacia los compañeros con discapacidad se observó una puntuación media que indica no estar nada de acuerdo, es decir, se encontró que los docentes no perciben actitudes desfavorables por parte de sus alumnos hacia el alumnado con discapacidad. Por último, en cuanto al grado de preparación, (i.e., percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a los alumnos con discapacidad), se encontró que los profesores indican estar poco de acuerdo con esta afirmación. En lo concerniente a los factores de la escala en función de la edad de los docentes, se observó diferencias en el Factor 3, encontrando que el grupo de profesores más jóvenes ($M = 3.19$, $DE = 0.93$) muestran una media más elevada que el resto de grupos de mayor edad [$F(3,112) = 2.91$, $p < .05$]. Los resultados arrojaron que, de manera global, los datos obtenidos en este estudio revelan cierta incomodidad por parte del profesorado al impartir docencia a los alumnos con discapacidad.

En conclusión, se encontró que si se indaga en los dos factores de la escala relacionados con el profesorado, la percepción de la inquietud por tener a estudiantes con discapacidad en sus aulas y percepción de falta de preparación por parte del profesorado, el factor en el que más malestar presenta el profesorado es en el primero (sentirse incómodo o inquieto por impartir docencia a los alumnos con discapacidad).

En España, Gonzalez-Gil et al. (2019) realizaron un estudio cualitativo con el fin de describir y analizar las percepciones del profesorado sobre los factores indicativos de la educación inclusiva, así como las barreras y facilitadores para su desarrollo. La muestra del estudio estuvo compuesta por 80 maestros que imparten docencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla y León en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria.

En este estudio se seleccionaron a los participantes mediante un muestreo intencional, en colaboración con los centros educativos. Para llevar a cabo la recolección de datos, se realizaron grupos focales. Se realizaron 10 sesiones de grupos de discusión, dirigidas por la misma moderadora, y se grabaron en audio para su posterior análisis. Los resultados más relevantes del estudio desvelan dos enfoques diferentes sobre el concepto de inclusión: uno centrado en los alumnos con necesidades educativas especiales y otro que defiende que la inclusión tiene que ver con todos los alumnos. Como principales barreras los autores encontraron la falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos. Los autores concluyeron que es necesario ampliar la muestra en futuros estudios para

garantizar la representatividad de las variables que pueden influir en las percepciones docentes. También sugirieron el diseño de un instrumento que permita la recogida de datos cuantitativos sobre las necesidades de formación docente para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Por su parte, Gutiérrez y Fernandez (2020) realizaron una investigación en instituciones educativas públicas en Bogotá y Cali (Colombia) basado en el método de la teoría fundamentada. El objetivo de este estudio fue identificar las representaciones sociales de los docentes de instituciones educativas públicas sobre la inclusión de niños con discapacidad en las aulas. Participaron del estudio 25 profesores de aula regular del nivel de básica primaria (18 mujeres y 7 hombres) de distintas instituciones educativas con al menos 10 años de experiencia docente.

En este estudio los autores recurrieron a un muestreo intencional y no probabilístico. Para la recolección de datos se optó por una entrevista semiestructurada orientada por una matriz de preguntas agrupadas en tres dimensiones: 1) información que tienen los docentes en relación con los conceptos de discapacidad e inclusión escolar; 2) las emociones que se desprenden de su quehacer docente, y 3) el quehacer diario del docente y los hechos que favorecen o dificultan la ejecución de los procesos inclusivos en el aula. Los investigadores hallaron como categoría central la labor del docente como articulador de la norma sobre inclusión escolar y la realidad en la escuela.

Encontraron como categorías emergentes: 1) Dimensión profesional e interdisciplinaria; 2) Dimensión emocional; 3) Dimensión social, y 4) Dimensión legal. Además, se hallaron 8 subcategorías para referir a la teoría subjetiva de los docentes en torno a la inclusión educativa de la población estudiantil en situación de discapacidad: 1) Atribución personal intrínsecas; 2) Dificultad incapacitante; 3) Estado definido por la enfermedad; 4) Forma de deficiencia; 5) Forma de exclusión en las actividades de la vida cotidiana; 6) Diferencia con las representaciones sobre lo normal; 7) Emociones y valores, y 8) Necesidad de apoyo específica. Se identificó como categoría central en las representaciones sociales la labor docente como articulador de la norma sobre inclusión escolar con la realidad de la escuela. Respecto de la dimensión emocional se analizaron las emociones denotadas en el discurso que suscita la vivencia de los profesores en las aulas, en su trabajo cotidiano con niños en condición de discapacidad.

Como conclusión, los autores expresan que las concepciones de los profesores dejan entrever que la realidad educativa de la inclusión se piensa desde una hegemonía médico-clínica que sobreestima el impacto de la necesidad que tienen los docentes de contar con apoyos terapéuticos específicos para el estudiantado en situación de discapacidad. La demanda constante de profesionales especializados, quienes serían las personas idóneas para dar respuesta a las problemáticas de los niños, deja al descubierto una ambivalencia entre la noción de ayuda y la comprensión de la diferencia.

En un estudio realizado en Uruguay, Bermúdez y Navarrete (2020) realizaron una investigación cuantitativa, descriptiva y correlacional con el objetivo de conocer las actitudes de los docentes que pertenecen a la educación pública de dicho país, respecto a sus alumnos con discapacidad. La muestra estuvo compuesta por 42 maestros de educación primaria de centros educativos públicos, ubicados en localidades rurales y urbanas. Para la recolección de datos se usó la escala de *Actitudes hacia las personas con discapacidad* (Verdugo et al., 1994).

Los resultados obtenidos muestran que los docentes presentaron una actitud positiva hacia las personas con discapacidad ($M = 5.07$, $DE = .53$). En relación con las subescalas, se encontró que los mayores puntajes se obtuvieron en la subescala de Implicación personal ($M = 5.64$, $DE = .05$), seguida por Reconocimiento/negación de derechos ($M = 5.27$, $DE = .58$). Tanto Asunción de roles ($M = 4.80$, $DE = .77$), Calificación genérica ($M = 4.75$, $DE = .79$) como Valoración de capacidades y limitaciones ($M = 4.64$, $DE = .83$) se encontraron por debajo de la media general. Por otra parte, se encontraron diferencias significativas únicamente respecto a la variable Formación en Actitud general ($p = .012$), Valoración de capacidades/limitaciones ($p = .003$), y Reconocimiento/negación de derechos ($p = .013$)

Al considerar las medias, se observó que las más altas correspondieron a maestro de educación común en los tres casos. No se encontraron diferencias significativas para las variables edad (menor de 40 años/40 años o más), años de trabajo (menos de 20 años de trabajo/20 años de trabajo o más), características del centro (multigrado/un maestro por grado), si ha trabajado en educación especial, tiene cursos de perfeccionamiento, tiene contacto con personas con discapacidad y tiene niños incluidos en su clase. En cuanto a la relación entre el tipo de discapacidad, la razón y frecuencia del contacto, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las cinco variables como tampoco en actitud general.

En este estudio los autores concluyen a partir de los resultados que la actitud frente a los chicos con discapacidad es positiva en aquellos docentes que mantienen o han tenido una interacción en situaciones personales. En relación con los factores sociodemográficos y personales que determinan la actitud de los maestros no se identificaron relación entre estas y el cambio de actitud.

Por otra parte, Sepúlveda Opazo y Castillo Armijo (2021) llevaron a cabo un estudio cualitativo en una pequeña comuna de la región del Maule en Chile, con el fin de analizar las percepciones de los diferentes actores de la comunidad escolar en torno a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), reconociendo los facilitadores y barreras en la implementación de acciones pedagógicas inclusivas.

Los autores recurrieron a un muestreo no probabilístico. La muestra del estudio estuvo conformada por representantes de tres establecimientos educativos de la comuna, incluyendo docentes regulares básicos, profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) y apoderados. La selección de los participantes se realizó considerando criterios como la antigüedad mínima de dos años en su función y la vinculación con el nivel básico de educación regular. Para la recolección de datos, se utilizaron grupos de discusión y entrevistas grupales en profundidad. Se aplicaron consentimientos informados a los participantes y se adhirió a la declaración de Singapur sobre ética en la investigación.

Los autores identificaron tres categorías analíticas: concepto de inclusión, barreras para la inclusión y fortalezas para la inclusión. Se encontraron diversas percepciones en la forma de definir y asumir la inclusión educativa entre los actores de la comunidad escolar, y se evidencia la persistencia del modelo médico de discapacidad en estas percepciones. Por último, se identificaron tanto facilitadores como barreras en la implementación de acciones pedagógicas inclusivas, lo que destaca la necesidad de promover una comprensión más amplia y basada en derechos de la inclusión educativa. Como conclusión del estudio los investigadores remarcan la importancia de analizar las percepciones de los diferentes actores de la comunidad escolar en torno a la inclusión educativa de estudiantes con NEE.

Por otra parte, Sisto et al. (2021) realizaron en España una investigación descriptiva, correlacional y transversal que tuvo como objetivo aportar nuevos datos sobre la inclusión educativa en centros ordinarios. El muestreo se llevó a cabo a una

población de 134 centros educativos, seleccionando 12 centros de Educación Primaria (5 públicos y 7 concertados). La muestra resultante fueron 102 profesionales de la educación.

Para la recolección de datos, recurrieron a un cuestionario que constaba de dos partes. La primera parte recogía variables sociodemográficas y de carácter descriptivo y la segunda estaba conformada por una versión de la escala Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) de Antonak y Larrivee (1995). La escala estuvo compuesta por 25 ítems de tipo Likert con 5 opciones de respuesta (*Muy en Desacuerdo* —MD—, *En Desacuerdo* —ED—, *De Acuerdo* —DA—, *Muy de Acuerdo* —MA—, *Indiferente/No sé* —NS—). Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que los profesores de los centros concertados obtuvieron mayor puntuación ($M = .14$, $DT = 1.02$) en comparación con los del público ($M = -.26$, $DE = 1.01$), acerca de la presencia en sus centros de recursos y apoyos a la docencia para atender a la discapacidad ($t = 1.98$, $p < .01$).

En el estudio los autores encontraron una relación positiva estadísticamente significativa entre las variables «Actitud Favorable» e «Inclusión Positiva» ($r = .48$, $p = .000$) lo que indicaría co-variabilidad entre las dos variables. Por otro lado, la variable «Actitud Desfavorable» correlacionó de manera positiva con la variable «Inclusión Negativa Aula Ordinaria» ($r = .45$, $p = .000$), mientras que la variable «Recursos Centro» se encontró relacionada de modo positivo con las dos variables «Actitud Favorable» y «Actitud Desfavorable». Además, tras utilizar el método de rotación Varimax, se observó la nulidad de los coeficientes r de los factores provenientes del mismo análisis factorial: «Actitud Favorable/«Actitud Desfavorable»; «Dotación Espacios»/«Recursos Centro»; «Inclusión Positiva»/«Inclusión Negativa Aula Ordinaria»/«Inclusión Negativa Alumnos». Por lo tanto, las variables latentes obtenidas fueron independientes entre sí, puesto que no existió relación ni asociación entre ellas.

En cuanto al análisis de regresión lineal múltiple, consideraron como Variable Dependiente (VD) el factor de segundo orden “postura general positiva” y como variables predictoras: género, edad, años de docencia, nivel educativo, tipo de centro, responsabilidad sobre discapacidad. Con el modelo jerárquico de regresión, los datos obtenidos (puntuaciones p y coeficientes Anova) mostraron que 4 de las 6 variables independientes explicaban el 32% de la varianza ($R^2 = .32$, $F = 7.42$, $gl = 6$, $p = .000$): 1. «Edad»; 2. «La responsabilidad de las adaptaciones curriculares es de los

psicopedagogos»; 3. «La responsabilidad de las adaptaciones curriculares es compartida entre especialistas y profesores de áreas»; y 4. «La formación sobre discapacidad responde más a una política común del centro que a iniciativas individuales del profesorado». Por último, a partir de Prueba Anova con post-hoc (DMS). Los resultados obtenidos ($F = 3.72, p < .05$) evidenciaron que la diferencia en la postura general positiva se daba únicamente entre el grupo g1 (profesorado con edad entre 18 y 38 años).

En Colombia, Pallares Padilla y Padilla (2022) realizaron una investigación de corte cualitativo con el fin de evidenciar las representaciones sociales que tienen docentes de aula regular respecto a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual leve y limítrofe. Los autores llevaron a cabo un muestreo no probabilístico intencional. La muestra obtenida estuvo compuesta por 40 docentes de escuelas primarias, 18 de jornada de la mañana y 14 de jornada de la tarde. El 92.5% ($n = 37$) de la muestra total eran mujeres.

Para la recolección de datos los autores recurrieron a dos técnicas: a) La colcha de retazos, que tuvo como fin solicitar una frase que identificara la idea hacia la inclusión y que la ubique dentro de una cartelera, en la se reflejara el sentir hacia la educación inclusiva en las aulas; y b) Encuesta cualitativa construida a partir de estudios previos que contenía 30 Ítems. La encuesta fue aplicada individualmente. Las diferentes apropiaciones e interpretaciones derivadas de los instrumentos de recolección de la información fueron estructuradas a partir de tres (3) categorías principales y subcategorías establecidas en integración de la información de la encuesta cualitativa, con las diferentes respuestas de los docentes, obtenidas en la colcha de retazos. La categoría I (Representaciones sociales de Discapacidad Intelectual Limítrofe -DIL-) estuvo conformada por tres subcategorías: a) La discapacidad como diversidad; b) El grupo de estudiantes en el aula inclusiva y c) Beneficios y problemas del aula regular. La categoría II (Representaciones sociales de la educación inclusiva) se conformó con 2 subcategorías: a) Críticas a la educación inclusiva, y b) Adaptaciones educativas en la inclusión. Por último, la Categoría III (El rol docente en la educación inclusiva) se conformó por las siguientes dos subcategorías: a) Planificación de la enseñanza inclusiva en el aula, y b) Interacción en la educación inclusiva.

Los autores analizaron los datos obtenidos de forma cualitativa, estableciendo la diversidad o consenso en las respuestas mediante el índice de Kappa de Fleiss para

múltiples participantes. Para la Categoría I, en la subcategoría a) Se encontró que, en opinión de los participantes, la DIL implica una forma de aprendizaje que se adapta al ritmo particular de cada estudiante, lo cual sería válido para todos. Sin embargo, los autores encontraron que existe una parte mayoritaria de docentes que considera que estos estudiantes requieren más atención, por lo que según ellos estos estudiantes deberían estar en un centro especializado y en manos de especialistas. En cuanto a la subcategoría b) hallaron que los docentes no consideran que los estudiantes con DIL perjudiquen a los demás dentro del aula. Así mismo, encontraron un consenso leve en el que tener estudiantes con DIL favorecería la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes. En relación con la subcategoría c), los autores encontraron que existe una leve tendencia hacia considerar que un estudiante en condición de DIL puede asimilar mejor sus aprendizajes y desarrollar habilidades sociales cuando se encuentran en el aula regular.

Por otra parte, para la categoría II, en la subcategoría (a) encontraron que cuando un estudiante en condición de discapacidad ingresa al aula regular, en primera instancia es recibido con afecto y aceptación tanto por el docente como por los estudiantes. En la subcategoría (b) encontraron que los docentes se encuentran en un acuerdo leve sobre la necesidad de hacer ajustes curriculares que permitan abordar la diversidad en el aula. Por otra parte, con un nivel aceptable se encontró que la inclusión de alumnos con DIL necesita de una preparación especial de los profesores de aula regular para disminuir la brecha entre lo que se exige en las políticas y la falta de herramientas curriculares y de formación docente.

En cuanto a la categoría III, subcategoría (a) encontraron que los docentes estuvieron mayoritariamente de acuerdo en que las clases deberían ser accesibles para todos, favoreciendo la individualidad y la equidad de los estudiantes. En la subcategoría (b), encontraron que los docentes en mayor proporción piensan que la inclusión favorece las posibilidades de interacción y el respeto por las diferencias en el aula. Sin embargo, un porcentaje levemente más alto de docentes parece sentirse presionado a aceptar a estudiantes con DIL, lo que parece corroborar su sensación de no estar preparado para interactuar con ellos. Esto en parte, parece relacionarse con la percepción de los docentes de que no hay apoyo institucional y la responsabilidad de la educación inclusiva recae en el docente.

En este estudio los autores concluyeron que los mayores consensos entre los participantes fueron en cuanto a que las clases de los docentes de aula regular deben ser accesibles para todos, favoreciendo la individualidad y equidad de sus estudiantes y que, además, la inclusión de alumnos con discapacidad cognitiva leve y/o limítrofe requiere una preparación especial de los profesores.

Por último, Perera et al. (2022) realizaron en España, un estudio de corte cualitativo con el objetivo de analizar la experiencia del profesorado universitario al dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad, así como las dificultades que surgen con esta práctica. En esta investigación participaron 20 profesores de una universidad pública de España, (12 mujeres y 8 hombres). En cuanto a las ramas de conocimiento a las que pertenecían los docentes participantes, 12 estaban vinculados al área de Ciencias sociales y jurídicas (de los cuales 8 eran docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación), 4 trabajaban en Ciencias de la salud y otros 4 en Humanidades. Para la recolección de datos recolectaron la información a través de entrevistas semiestructuradas. Aquellos profesores que no pudieron estar presentes en las entrevistas grupales respondieron de forma individual.

Los autores encontraron a partir de los testimonios de los docentes la figura de un profesional que reconocía sus carencias, al tiempo que daba valor a sus actuaciones en respuesta a las necesidades del alumnado. Los participantes consideraban que su actuar estaba más vinculado a su buena predisposición y al esfuerzo del estudiantado, que a la formación con la que contaban sobre atención a la discapacidad. Se manifestaron también las dificultades de la universidad para llevar a cabo políticas efectivas para la accesibilidad y difusión de aquellos documentos oficiales que permitían informar sobre discapacidad en el ámbito universitario, además de no disponer de algún documento con orientaciones pedagógicas sobre cómo actuar en determinados casos como también sobre el desconocimiento de la normativa y los recursos con los que podían contar, cómo actuar ante determinados casos o cómo realizar una adaptación curricular. Otra de las preocupaciones latentes de los docentes fue hacer de las clases un espacio inclusivo, lo que supondría entender el aula como un espacio diverso donde se ejercieran los valores del respeto y el trato igualitario. Este ideal se veía impedido ante la falta de formación que dificultaba poder atender a la diversidad con mayor seguridad en el aula. El profesorado, en este aspecto, admitió desconocer cómo actuar en sentido amplio para

atender a la discapacidad, justificada en ocasiones por la poca dedicación e inseguridad que le suponía tener que adaptar su plan de trabajo y organización en el aula.

En cuanto al desarrollo en las pruebas de evaluación de los aprendizajes, encontraron que el profesorado coincidió en la dificultad que le suponía hallar formas alternativas para examinar a los estudiantes con discapacidad. La adaptación de estas pruebas no solo afectaba al diseño del examen, sino también a las condiciones en las que habían de desarrollarse, siendo la duración de la prueba y el uso de dispositivos y medios tecnológicos los recursos más empleados. En cuanto a las relaciones personales fue notable la percepción de aquellos docentes que se sintieron presionados e incómodos por actuar con un trato distintivo hacia los estudiantes con discapacidad. Consideraban que los ajustes, sobre todo los referidos al momento de la evaluación, podrían dar pie a que los compañeros pudiesen suponer la existencia de un trato discriminatorio. Una última dificultad identificada por los autores fue sobre las condiciones inadecuadas de las instalaciones. A pesar de los obstáculos, las experiencias de los docentes habían sido valoradas de forma positiva, ya que consideraban que tenían una buena disposición a querer ayudar y cubrir las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

5. Marco Teórico

En la actualidad se calcula que 1300 millones de personas, es decir, el 16% de la población mundial, sufren actualmente una discapacidad. Existe una marcada tendencia a que esta cifra aumente debido al crecimiento de las enfermedades no transmisibles y a la mayor duración de la vida de las personas (OMS, 2023).

En la República Argentina el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) ha reportado que actualmente, existen 3.571.983 personas de 6 años o más que tienen dificultades físicas, psíquicas y/o intelectuales. Con lo que respecta a la escolarización de las personas discapacitadas, los datos publicados indican que seis de cada cien personas de 10 años o más, nunca fueron a la escuela y no tienen acceso a los recursos de rehabilitación y atención básica. Estos datos alarmantes parecen mostrar que un gran conjunto de la población presenta vulnerados sus derechos humanos.

5.1. Discapacidad.

En el presente trabajo, se hace mención a la definición de discapacidad, propuesta por la (OMS) en el documento Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (2001) que considera que la discapacidad es toda limitación en la actividad y restricción en la participación, originada en la interacción entre la persona con una condición de salud y los factores contextuales (entorno físico, humano, actitudinal y sociopolítico), para desenvolverse en su vida cotidiana, dentro de su entorno físico y social, según su sexo y edad. Teniendo en cuenta la presente definición, resulta indispensable para entender cómo se percibe la discapacidad, el replanteo de la inclusión y el acceso a la educación formal en esta población.

Según la OMS (2001), la discapacidad es una cuestión de derechos humanos debido a las siguientes razones: a) Las personas con discapacidad sufren de desigualdad; por ejemplo, cuando se les niega igualdad de acceso a la atención de salud, empleo, educación o participación política a causa de su discapacidad; b) Las personas con discapacidad están sujetas a que se viole su dignidad; por ejemplo, cuando son objeto de violencia, abuso, prejuicios o falta de respeto a causa de su discapacidad y c) A algunas personas con discapacidad se les niega la autonomía; por ejemplo, cuando se las somete a una esterilización involuntaria, cuando se las interna en instituciones contra su voluntad, o cuando se las considera incapaces desde el punto de vista legal a causa de su discapacidad.

Durante la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue firmada la Resolución A/RES/61/106 que establece la promoción, protección y el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. Sin embargo, las personas con discapacidad requieren medidas especiales para poder ejercer sus derechos humanos en igualdad de condiciones. Es por ello por lo que resulta imprescindible eliminar todas las formas de discriminación contra ellas y propiciar su plena integración en la sociedad. En este sentido, la Constitución Nacional Argentina, al igual que diferentes instrumentos internacionales de protección contemplan derechos específicos y obligaciones concretas a los Estados en favor de este colectivo (Ministerio Público Fiscal, 2024).

Si bien, existen diferencias teóricas que han intentado dar cuenta desde diferentes perspectivas el concepto de discapacidad, partimos de la definición de La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en su artículo 1 postula que las personas con discapacidad son *aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones que los demás*

Cabe mencionar que la terminología tradicional de la *discapacidad* impacta y oculta dinámicas y complejidades que un enfoque basado en los derechos humanos pretende visibilizar. Dificultad en el aprendizaje, por ejemplo, se refiere a una restricción de participación contraria a las expectativas de los docentes y de las escuelas. *Retraso mental* implica un retraso en el desarrollo cognitivo y no dice nada respecto de las habilidades cognitivas de las personas. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) describe una limitación en la realización de actividades específicas, como sentarse en una silla por horas. Generalmente no se piensa que el uso de tal terminología, automáticamente contribuye a identificar a una persona según su discapacidad. Utilizar etiquetas que asocian a las personas a dificultades determinadas por el entorno perjudica los esfuerzos para implementar una educación inclusiva (UNICEF 2014).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, Danel et al. (2021) hacen mención a que la discapacidad es una construcción social y cultural, generalmente basada en consideraciones médicas, médico-religiosas o religiosas.

Padilla Muñoz (2010) refiere que la discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los *componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive*. Incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo —por ejemplo, parálisis, sordera, ceguera o sordoceguera—, pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas —por ejemplo, dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión—, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana. Esta situación es compleja, heterogénea, dependiente del medio y la cultura.

Resulta importante poner el acento en la denominación y terminología de este constructo, como se ve empañado y condicionado bajo el velo de la particularidad de la cultura y el momento histórico que se transite.

5.2. Discapacidad y tipos de deficiencia.

Las deficiencias representan una desviación de la “norma” generalmente aceptada en relación con el estado biomédico del cuerpo y sus funciones. La definición de sus componentes la llevan a cabo personas capacitadas para juzgar el funcionamiento físico y mental de acuerdo con las normas generalmente aceptadas (OMS, 2001)

Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), aprobada en el año 2001 por los 191 países que integran la OMS, existen cuatro tipos de discapacidades.

Las discapacidades sensoriales, en ella se encuentran incluidas las deficiencias visuales (alteración que limita la capacidad de ver parcial o totalmente), las deficiencias auditivas (alteración que limita parcial o totalmente la capacidad de procesar la información a nivel oído medio o interno que afecta la percepción, recepción y discriminación del sonido del ambiente o del habla) y las relacionadas con la disminución de algunos de los sentidos, que provocan problemas con la comunicación y el lenguaje, por ejemplo las personas con sordera o ceguera total (Ramírez 2010).

El déficit en la función auditiva se denomina Hipoacusia, el cual puede ser total o parcial, en uno o ambos oídos. Según el momento de aparición, detección y del abordaje terapéutico se determinará la capacidad auditiva remanente. La deficiencia en la función

auditiva no implica necesariamente discapacidad, sino que la misma resulta de la interrelación de un complejo conjunto de elementos biopsicosociales que solo pueden ser captados desde la mirada interdisciplinaria. Se considera discapacidad auditiva a un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales asociadas a las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un entorno normalizado, tomando como parámetro su capacidad real, sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o terceras personas (Servicio Nacional de Rehabilitación 2015).

Por otra parte, se considera discapacidad visual a un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones visuales y estructuras corporales del ojo y/o sistema nervioso (asociado o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/normalizado, tomado como parámetro su capacidad / habilidad real y las restricciones en su desempeño, considerando los dispositivos de ayudas ópticas adaptaciones personales y/o modificaciones del entorno.(Servicio Nacional de Rehabilitación 2012)

Se considera discapacidad motora a un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas osteoarticular y neuro-musculotendinoso (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado, tomado como parámetro su capacidad/habilidad real, sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o terceras personas (Servicio Nacional de Rehabilitación 2012)

Por otra parte, se considera discapacidad visceral a un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones y estructuras corporales de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, digestivo, metabólico, endocrino y genitourinarias (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado, tomado como parámetro su capacidad/habilidad real (Servicio Nacional de Rehabilitación 2011)

La discapacidad psíquica que la OMS (2001) define como aquella que está directamente relacionada con el comportamiento del individuo. Se dice que una persona

tiene discapacidad psíquica cuando presenta trastornos en el comportamiento adaptativo. Este tipo de discapacidad se podría incluir en categoría otros ya que tienen que ver con enfermedades mentales. Probables causas: Sus causas son la depresión mayor, la esquizofrenia, la bipolaridad, trastornos de pánico, trastorno esquizomorfo, síndrome orgánico, autismo y síndrome de Asperger.

Se entiende a la Discapacidad Mental como un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones mentales y estructuras del sistema nervioso (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y en las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno normalizado, tomando como parámetro su capacidad habilidad real, sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o de terceras personas.(Servicio Nacional de Rehabilitación 2012)

Cabe mencionar que los estudiantes que asisten a la institución donde se llevó a cabo la investigación, las discapacidades que prevalecen son las Psíquicas e intelectuales.

5.3. Breve recorrido histórico

A lo largo de la historia, a las personas con discapacidad se les ha visto y tratado de distinta manera en relación con las personas sin discapacidad. Hay tres paradigmas que enfocan la manera cómo se ha visto a las personas con discapacidad a lo largo de la historia.

Durante la Antigüedad y la Edad Media la actitud más común hacia la discapacidad era la prescindencia. Ya sea por haber recibido un castigo de los dioses o bien por considerarse que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad, se asumía que sus vidas carecían de sentido y que, por lo tanto, no valía la pena que la vivieran. En efecto, este modelo se explica a partir de dos presupuestos, uno relacionado con la causa de la discapacidad y otro con el rol del discapacitado en la sociedad. Respecto del primero, se ha propuesto que las causas que daban origen a la discapacidad eran religiosas. A saber, un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad (Lizama Velarde, 2012).

En el siglo XIV, los nacidos con discapacidad física, sensorial o mental, tales como sordera, ceguera, parálisis o cuadriplejía, eran confinados en encierros y exhibidos los

fin de semana en zoológicos o espectáculos circenses para diversión o bien, manipulando la conciencia social, para que las familias rectificaran sus pecados cometidos, por considerar que estos fenómenos o monstruos (Valencia, 2014).

En este sentido, las personas consideradas deformes, anormales o defectuosas han sido víctimas de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas. Las personas con discapacidad eran confundidas con los locos, herejes, brujas, delincuentes, vagos y prostitutas (Valencia, 2014).

Esta forma de ver la discapacidad se va modificando y a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX se comienza a ofrecer un tratamiento más humano a las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa de 1789. La práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad propias de esta época puede ser considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial (Quintana García, 2014).

El modelo de rehabilitación, que surge a partir de la Modernidad, sienta las bases para un abordaje científico de la discapacidad y establece parámetros de atención y cuidados. Básicamente este modelo, delimita una definición de la discapacidad como anomalía biológica y los tratamientos adecuados de recuperación que intenta normalizar esas marcas vistas como anormales (Campagno, 2020).

Sin embargo, y considerando como un retroceso a los avances logrados durante la Modernidad, durante 1933 durante el período Nazi en Alemania, se enviaron a las personas con discapacidad a la cámara de gas, siendo frecuente también utilizarlos en experimentos científicos (Quintana García, 2014). La guerra, según Adolf Hitler, era el mejor momento para eliminar a los enfermos incurables. Muchos alemanes no querían recordar que había individuos que no cuadraban con su concepto de una raza superior. Las personas con discapacidades físicas y mentales fueron vistas durante este período como inútiles para la sociedad, una amenaza para la pureza genética y, en última instancia, no merecían la vida.

Al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, las personas que sufrían retrasos mentales, discapacidades físicas o enfermedades mentales eran perseguidas para asesinarlas en el marco de lo que los nazis llamaron programa T-4 o de eutanasia (Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos, 2023).

Bajo esta perspectiva histórica, puede observarse que el concepto de discapacidad ha evolucionado gradualmente, de acuerdo con los cambios de la sociedad, a partir de hechos como el reconocimiento de los derechos, el entendimiento de distintas condiciones y las mismas definiciones de los conceptos. Asimismo, ha evolucionado de acuerdo con el estudio de modelos y teorías que sirven como elementos críticos de explicación y predicción del fenómeno de la discapacidad en la sociedad (Barbosa et al. 2019).

5.4. Paradigmas en Discapacidad.

Las ideas dentro de una sociedad (familia, iglesia, entre otros), se construyen esos *moldes* o paradigmas, con ideas que se van transmitiendo de generación en generación y que se consideran que son las correctas. Por otra parte, también se puede definir paradigma como un conjunto de creencias que nos sirven como marco de referencia para actuar en determinada forma. Este modelo o paradigma se puede relacionar con la visión que se tenga sobre algo, concepto se puede usar para todas aquellas creencias, experiencias, vivencias y valores que condicionan la manera que cada persona ve la realidad y actúa en función de ella (Gatjens, 2007).

El fenómeno de cómo se ha entendido, comprendido e intervenido a este colectivo puede explicarse a partir de tres modelos teóricos a saber: a) Modelo de Prescindencia; b) Modelo Rehabilitador, y c) Modelo Social.

5.4.1. Modelo de Prescindencia

Tal como se mencionó en el apartado anterior, la discapacidad desde este modelo tiene un motivo religioso. En este sentido, las personas con discapacidad han sido consideradas portadoras de mensajes diabólicos y fruto del enojo de los dioses. Motivos que provocaron que para la sociedad estas personas resultaran innecesarias, en tanto no contribuyen a las necesidades de la comunidad, pudiéndose por lo tanto, prescindir de ellas (Palacios y Romañach, 2006). Palacios y Romañach, (2006) distinguen dentro de este modelo dos submodelos diferenciados a saber: (a) El submodelo eugenésico, ubicado en el período de la antigüedad clásica. Durante éste período, tanto en Grecia como en Roma se consideraba inconveniente el desarrollo de un niño con deficiencias, naturalizando entre sus prácticas el infanticidio y (b) El submodelo de marginación, ubicado en el período de Edad Media, se encuentra caracterizado por la exclusión, ya

sea como consecuencia de subestimar a las personas con diversidad funcional y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o como advertencia de un peligro inminente. A diferencia del submodelo eugenésico, en este modelo, las prácticas de eliminación activa de esta población no son consideradas válidas, aunque gran parte de los niños y niñas con diversidad funcional mueren como consecuencia de omisiones (e.g., por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación). En cuanto a quienes subsisten o a los mayores, la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión resultaban ser los medios de subsistencia obligados (Palacios y Romañach, 2006).

5.4.2. El modelo rehabilitador

Por otra parte, las características o presupuestos fundamentales de este modelo se basan en las causas que se alegan para justificar la diversidad funcional que a diferencia del modelo de prescindencia no son religiosas, sino científicas. En este modelo, se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. Además, se considera que las mujeres y hombres con diversidad funcional pueden tener algo que aportar a la comunidad en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas (Palacios y Romañach, 2006).

Desde la visión de este modelo, la persona puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización. En este sentido, la persona con diversidad funcional debe asimilarse a los demás (válidos y capaces) en la mayor medida de lo posible. En este modelo se busca la recuperación de la persona y la educación especial se convierte en una herramienta indispensable en el camino de la recuperación o de la rehabilitación. Del mismo modo, dentro de las prácticas habituales, la institucionalización aparece como un fenómeno que lo caracteriza (Palacios y Romañach, 2006).

Debido a que este modelo centra su mirada en la diversidad funcional, específicamente en las actividades que la persona no puede realizar, provoca como resultado una enorme subestimación con relación a las aptitudes de las personas con diversidad funcional. En consecuencia, el tratamiento social impartido se basa entonces en una actitud paternalista, centrada en los déficits (Palacios y Romañach, 2006).

5.4.3. El modelo social

Podría afirmarse que el origen, el desarrollo y la articulación del modelo social de la diversidad funcional se han generado básicamente a través del rechazo a los fundamentos expuestos anteriormente. De este modo, los presupuestos fundamentales de este modelo son dos: en primer lugar, los defensores de este modelo, sostienen que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las mujeres y hombres con diversidad funcional sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Se considera que las mujeres y hombres con diversidad funcional tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de mujeres y hombre sin diversidad funcional. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las mujeres y hombres con diversidad funcional se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia (Palacios y Romañach, 2006).

. Así, si se considera que las causas que originan la diversidad funcional son sociales, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad. De este modo, el modelo anterior se centra en la rehabilitación o normalización de las mujeres y hombres con diversidad funcional, mientras que el modelo bajo análisis aboga por la rehabilitación o normalización de una sociedad, de manera que esté pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todos (Palacios y Romañach, 2006).

5.5. Discapacidad. Marco normativo.

Si bien la inclusión, en general, y la educación inclusiva, en particular, son responsabilidad del conjunto de la sociedad, los Estados tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad para todos. Estas garantías se reflejan en; Ofrecer oportunidades educativas de calidad para todos y generar las condiciones necesarias para todas las personas, Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes con foco en aquellos con mayor riesgo de exclusión, Establecer los mecanismos de seguimiento y evaluación apropiados que permitan medir el impacto, así como la continua mejora de las políticas educativas (Ministerio de Educación, 2019).

En los últimos años la educación inclusiva como concepto se instaló como eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, tenemos igualdad de derechos y para ejercer los derechos con igualdad requerimos equidad (Ministerio de Educación, 2019).

En la República Argentina, la Agencia Nacional de Discapacidad, organismo rector y auditor de la Certificación de Discapacidad establece que para la evaluación de cualquier ciudadano que requiera la obtención de un CUD (Certificado Único de Discapacidad) se deberá reconocer e identificar su condición de salud (Nahmod, 2021)

En nuestro país, la Ley 22.431 (2008), sostiene que una persona será portadora de una Discapacidad cuando "...padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral". Este marco normativo sobre la discapacidad y los postulados conceptuales planteados por la Organización Mundial de la Salud -OMS-(2001), permiten considerar la condición de salud de una persona y no solamente su enfermedad. Este concepto orienta la mirada a las secuelas o limitaciones significativas de la persona para el desarrollo de las Actividades de la Vida Diaria (AVD). De este modo, se pretenden integrar los ejes psicológico y social.

En consecuencia, centra su intervención en la participación de las personas con limitaciones, vistas como sujetos de derecho en igualdad con las demás personas sin discapacidad, y propone que se brinden los apoyos necesarios y que se realicen las modificaciones necesarias a través del diseño de políticas públicas que aborden los aspectos sociales que influyen en la construcción de la discapacidad (Ministerio de Educación, 2019).

5.6. Percepción de la Discapacidad

Para poder introducirnos en la temática en cuestión y entender cuál es la percepción de los docentes sobre la inclusión, es necesario conocer lineamientos sobre la definición de *percepción* dentro del campo que nos convoca.

Según Vargas (1994), una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología. Este campo ha definido a la percepción

como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Podemos decir que es el conjunto de procesos mentales mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta la información proveniente de estímulos, pensamientos y sentimientos, a partir de su experiencia previa, de manera lógica o significativa.

Por otra parte, Albrecht (1992) y Priestley (1998), desde una postura construccionista social, afirman que los significados se construyen socialmente a partir de la interpretación que se haga de la realidad según el contexto histórico, social y cultural y la particularidad de cada sujeto. Desde esta perspectiva, la discapacidad como tal es una construcción social. Por esto mismo, las causas que originan la discapacidad y la limitación de la inclusión se ubicarían entonces en torno a un déficit funcional de la persona respecto de un funcionamiento considerado normal. Como consecuencia de este modo de percepción, la respuesta o actitud social frente a la persona con discapacidad deriva indefectiblemente en paternalista o sobreprotectora. De este modo, el sujeto con discapacidad queda en un lugar de inferioridad, pasivo, receptivo de las clasificaciones y prácticas (Pérez Arias, 2021).

5.7. Educación e Inclusión

Según Navas (2004) la educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras muchas, que van configurando de alguna forma concreta nuestro modo de ser.

Desde la perspectiva de la definición nominal y de la finalidad, vinculada a las actividades, *educar* es, básicamente, adquirir en el proceso de intervención un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto personal de vida y construirse a sí mismo. Con este fin, se utiliza la experiencia axiológica para dar respuesta, de acuerdo con las oportunidades, a las exigencias que se plantean en cada situación. En este sentido, se trata de que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas -habilidades- hábitos que lo capacitan, desde cada actividad interna y/o externa. Entendiendo como actividades internas: pensar, sentir afectivamente, querer,

elegir, hacer (operar), decidir, actuar (proyectar) y crear (construir simbolizando). Y, como actividades externas: el juego, trabajo, estudio, profesión, investigación y relación. (Tourrián López, 2017).

Como puede observarse, la definición hasta aquí presentada resulta una definición general sobre que es educar. Sin embargo, la educación en nuestra sociedad moderna se ha dividido en educación informal y educación formal. De tal modo, la educación informal es entendida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio ambiente. Sería un contexto propio de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio (Martín 2017).

Según Taborda (2013), la entrada al mundo normado es paulatina y se lleva a cabo a través del proceso que se denomina *Socialización*. Por medio de éste, las normas y valores, que están fuera, pasan a formar parte interior de nuestra subjetividad y funcionan como un regulador social interno. La interiorización normativa más importante tiene lugar en el núcleo familiar durante los períodos iniciales de la vida. Específicamente, es en los primeros cinco años el tiempo en que la incorporación de normas será estructurante de la personalidad. Esta primera célula (la familia) será la matriz que regulará desde lo interior el accionar del sujeto en las instituciones. Al mismo tiempo, las nuevas instituciones que lo albergan generarán nuevos mecanismos de control y vigilancia.

Por otra parte, la educación formal es la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad (Sosa et al., 1999).

En Argentina, el derecho a la educación se encuentra jurídicamente consagrado ya en la primera Constitución sancionada en 1853, en los albores de la organización de la Nación. Se trata, por el momento histórico de su producción, de una concepción del derecho a la educación como un derecho individual (Pagano y Finnegan, 2007). Argentina ha sido el país de América Latina con un desarrollo más temprano de su educación, en particular la educación de nivel primario. Esto se sigue reflejando hoy en la dimensión del sistema: 11 millones de alumnos y más de 825 mil docentes repartidos

en 48 mil establecimientos educativos de distintos niveles. El sistema educativo argentino estuvo dividido históricamente en dos niveles con culturas educativas distintas: la *primaria* que desde sus orígenes fue definida como obligatoria y gratuita, y la *secundaria* que con la intención de formar cuadros para la administración pública marcó un carácter elitista de origen al nivel medio. El reconocimiento del derecho a la educación secundaria terminó de sellarse en el plano legal recién con la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.026) en 2006, que establece la obligatoriedad del nivel (Selva, 2010).

Tal como se mencionó previamente, el derecho y acceso a la educación formal de personas con discapacidad se encuentra resguardado a través de las diferentes leyes y normativas a nivel Nacional y Mundial. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-(2005) promueve la educación formal como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, identificando y respondiendo a la diversidad de todos los estudiantes. De este modo, la inclusión busca una mayor participación en el aprendizaje, propiciando cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Su fin es entonces incluir a todos los niños, niñas del rango de edad apropiado, siendo la responsabilidad del sistema regular educar a todos los/as niños/as. Es decir, el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje en entornos formales de la educación. Es por ello por lo que la educación inclusiva, no debe ser un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, sino que representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de todos y todas los/as estudiantes.

En este sentido, el propósito de la educación inclusiva es permitir entonces, que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (Simón y Echeita, 2013).

Ahora bien, los/as docentes implicados en la educación formal, presentan sus propias creencias sobre el aprendizaje y la inclusión. Las creencias docentes constituyen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y están profundamente enraizadas, no solo en la cultura escolar dominante y en las actividades de enseñanza

cotidianas, en la organización del aula, en la evaluación, etc., sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnos. Encarnan así los referentes a los que acuden los profesores de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar las consiguientes decisiones que guiarán las elecciones de las estrategias docentes y sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Pozo, 2000, en Prieto, 2008, p. 129).

La aceptación de los estudiantes con necesidades especiales en las instituciones educativas no constituye un hecho que garantice la atención con calidad (como lo establece la ley y lo argumenta la teoría). Las prácticas pedagógicas y el contexto que las soporta dependen fundamentalmente de lo que los docentes puedan generar a partir de su autogestión en medio de carencias logísticas y de articulación de procesos de forma consensuada entre los estamentos de la comunidad educativa. Como consecuencia de estas realidades, las prácticas pedagógicas apuntan más bien a una forma de *caridad pedagógica* enmarcada en la falta de políticas y criterios institucionales para la acción pedagógica y las dificultades formativas en los docentes (Ramírez López 2016).

De este modo, las actitudes y percepciones que tengan los educadores sobre el proceso de inclusión pueden en este sentido, actuar como *barrera de accesibilidad* o como *facilitador* en el proceso de inclusión (Chiner, 2011).

5.8. Barreras de Accesibilidad e Inclusión

Según Simón y Echeita, (2013) existen distintas barreras de accesibilidad a la inclusión tales como las arquitectónicas, las didácticas o académicas y las culturales. Genéricamente, puede entenderse como barreras y facilitadores, aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a este proceso (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad del alumnado), y que se concretan y se encarnan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican. Son estas barreras las que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan bien sea discriminación, exclusión, marginación o fracaso escolar, o bien sea presencia, rendimiento escolar o participación.

Para Covarrubias Pizarro (2019) las barreras de accesibilidad o arquitectónicas hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el

acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables. Se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula. Por otra parte, las barreras didácticas o académicas son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades. En cambio, las barreras culturales son aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento. Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión.

Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras actitudinales y barreras ideológicas. Las barreras actitudinales hacen alusión a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, un hecho social o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas. Por otro lado, las barreras ideológicas son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas; a través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones (Covarrubias Pizarro, 2019).

6. Método

6.1. Diseño y Método de Estudio

Se realizó un estudio exploratorio - descriptivo con enfoque Cualitativo. Dada la flexibilidad propia de la investigación Cualitativa, se trabajó con un diseño emergente sobre la base de datos y análisis realizado incorporando así nuevas categorías. Se fueron tomando decisiones en lo referente a aspectos vinculados al análisis global. El método utilizado fue el *estudio de caso instrumental*. Según Creswell, (1998) estos estudios analizan casos que sirven de instrumento para analizar el fenómeno de interés.

6.2. Técnica de Recolección de Datos

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada que indagaba sobre los aspectos sociodemográficos, la percepción de la inclusión y las habilidades para acompañar los procesos de aprendizaje de cada alumno. Las entrevistas se realizaron en una de las aulas destinadas para esto. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento de cada uno/a de los/as entrevistados/as. Durante cada una de las entrevistas se realizaron notas de campo.

6.3. Diseño Muestral

El diseño muestral utilizado fue el *muestreo de criterio*. Éste implica la selección de todos los casos que concuerdan con los criterios de inclusión determinados por el investigador (Patton, 1990). Los criterios de inclusión utilizados en este caso fueron: a) Los docentes que desempeñaban sus actividades en la institución pública de adultos de la ciudad de Plottier, provincia de Neuquén; b) Los docentes debían tener estudiantes en proceso de inclusión y c) Los docentes debían firmar un consentimiento informado respecto a su participación en el estudio (ver anexo).

La muestra estuvo compuesta por 12 docentes, 83.33% ($n = 10$) mujeres, y 16.67% ($n = 2$) hombres, con un rango de edad entre los 27 y los 53 ($M = 41.00$, $DE = 6.98$); los años de servicio docentes se encontraban en el rango de años y su permanencia en la institución era de entre 23 años y 1 año de antigüedad.

Los criterios de exclusión fueron: a) No ser docente de la escuela. b) Los estudiantes. c) No ser docentes de apoyo a la inclusión (MAI).

6.4. Materiales

El Instrumento aplicado fue la entrevista semiestructurada. Las preguntas disparadoras fueron construidas siguiendo el criterio de las categorías de análisis que permitió la exploración de las percepciones que tienen los docentes sobre el proceso de inclusión, de discapacidad, y de las habilidades desarrolladas por cada uno/a de los participantes en el proceso de inclusión. El cuestionario que guió las entrevistas quedó constituido por 18 preguntas, cada una de las cuales puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1

Conformación de cuestionario guía para entrevista

Preguntas	
	¿Cuántos estudiantes tiene en su sala? ¿Cuántos estudiantes están en proceso de inclusión?
Sociodemográficas	<p>¿Cuál es su formación de base? ¿Qué otra formación académica en educación tiene?</p> <p>¿Cuántos años de experiencia tiene usted en la docencia?</p> <p>¿Ha recibido o recibe alguna capacitación desde el Consejo Provincial de Educación sobre la inclusión de personas con discapacidad?</p> <p>¿Usted cuenta con capacitaciones específicas de cualquier otra Institución sobre Discapacidad?</p> <p>¿Por qué eligió enseñar en una escuela de adultos?</p>
Percepción de Inclusión	<p>¿Está de acuerdo con la inclusión en la Institución en la que trabaja?</p> <p>¿Qué opina usted sobre la inclusión de personas con discapacidad en el lugar donde usted se desarrolla?</p> <p>¿Cuáles son a su criterio los aspectos positivos de la inclusión?</p> <p>¿Cuáles son a su criterio los aspectos negativos de la inclusión?</p>
Habilidades docentes	<p>¿Qué habilidades le requiere a un docente incluir a estudiantes con discapacidad en el aula?</p> <p>¿Considera que usted reúne estas habilidades?</p> <p>¿Considera que los docentes en general cuentan con estas habilidades?</p> <p>¿Qué estrategias pedagógicas o herramientas utilizan en la planificación para el trabajo con estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Cree que son suficientes?</p> <p>¿Evidencia algún obstáculo en la convivencia de personas con y sin discapacidad? ¿Cuál es el obstáculo?</p> <p>¿Cómo es la dinámica dentro del aula?</p>

6.5. Procesamiento y Análisis de Datos

Según la naturaleza flexible y emergente de las herramientas metodológicas del paradigma cualitativo (Lincoln y Guba 1985) para este trabajo de investigación se desarrolló el estudio intentando dejar de lado las preconcepciones y las categorías preestablecidas durante el análisis de las entrevistas, se ofreció un espacio ameno a los docentes de forma tal que pudieran desarrollar sus respuestas sin intervenciones por parte de la investigadora. Durante la toma de *notas de campo* (Bryman 2004) descritas por este autor como aquellos resúmenes detallados de eventos, conductas y reflexiones iniciales que toma el investigador durante el período de toma de datos, se realizó descripciones del momento de entrevista para su posterior triangulación con las entrevistas grabadas en audio. Posteriormente se transcribieron las grabaciones de audio, se cambiaron los nombres reales por seudónimos para garantizar el anonimato. Los datos fueron analizados en el programa Atlas Ti.

Las categorías resultantes del primer análisis fueron: a) Características del ejercicio docente propio; b) Percepción de inclusión; c) Habilidades del docente para acompañar el proceso de aprendizaje de alumnos en proceso de inclusión. Cada categoría fue conformada por un conjunto de etiquetas que surgieron del análisis individual de cada una de las respuestas de los participantes.

6.6. Aspectos Éticos

En primer lugar, se solicitó mediante nota formal la autorización de la dirección de la institución a fin de solicitar el ingreso a ella y el contacto con los y las docentes. Posteriormente se contactó a cada uno de los y las docentes explicándoles el objetivo del estudio y se les pidió que participaran de éste. Se requirió a los participantes completar el consentimiento informado y a continuación se les proporcionó información de contacto para posibilitar la comunicación con la autora a fin de poder realizar cualquier pregunta o recomendación. Se informó a cada uno y una de los participantes la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin perjuicio alguno y se garantizó la confidencialidad de la información recopilada.

7. Resultados

7.1. Datos Sociodemográficos

En el presente estudio participaron un total de 12 docentes de la Escuela Primaria para Adultos (EPA N°14). El rango de edad de los participantes fue de 27-53 años. Más de la mitad de la muestra era del sexo femenino, y un pequeño porcentaje del sexo masculino.

En cuanto a la formación de grado de los participantes se encontró que más de la mitad eran profesores/as de enseñanza primaria, el dos participantes informaron la realización de un curso de Bibliotecaria, otras dos eran analistas en sistemas, y una era profesora en Artes Visuales. Por otra parte, la mitad de la muestra informó no tener otra formación de grado/posgrado, y una de ellas había realizado una formación en Género, violencia, reglamentaciones, normas y procedimientos, el resto tenía formaciones no específicas.

Ante la pregunta de la realización de capacitaciones sobre inclusión impulsadas por el Consejo Provincial de Educación (CPE) más de la mitad de los participantes informó no haber realizado ninguna, mientras que menos de la mitad había realizado capacitaciones sobre inclusión. En cuanto a las capacitaciones sobre inclusión realizada de manera particular por cada uno de los participantes la mayoría informó no haber realizado ninguna, mientras que unas pocas participantes si realizó este tipo de capacitaciones.

En cuanto a los años de experiencia en la docencia los y las participantes tenían aproximadamente 18 años. Además, tenían en sus aulas entre 8 y 15 estudiantes en proceso de inclusión. (Ver Tabla 2).

Tabla 2*Formación profesional de la muestra*

		<i>n</i>	%
Formación de Grado	Prof. en enseñanza primaria	9	75
	Bibliotecaria	2	16.7
	Analistas en sistemas	2	16.7
	Prof. en Artes Visuales	1	8.3
Otras capacitaciones	Sin formación	7	58.3
	Género, violencia, reglamentaciones, normas y procedimientos	1	8.3
	Licenciatura en Psicología Social	1	8.3
	Actividades no especificadas	1	8.3
Capacitaciones sobre inclusión impulsadas por CPE	Sin Formación	8	66.7
	Con Formación	4	33.3
Capacitaciones sobre inclusión realizadas de forma particular	Sin formación	10	83.3
	Con formación	2	16.7

7.2. Percepción de Inclusión

Para analizar la percepción de inclusión que tienen los docentes participantes de la Institución analizada, se realizaron preguntas acerca de su elección de enseñar en una escuela de adultos, si estaba de acuerdo con la inclusión en la Institución en la que trabajaba, su opinión sobre la inclusión de personas con discapacidad en su ámbito laboral, y sobre cuáles eran a su criterio los aspectos positivos y negativos de la inclusión.

Se pudo observar a partir de la creación de categorías emergentes generadas tras la lectura de cada una de las respuestas que, ante la pregunta sobre el por qué enseñar en una escuela de adultos con estudiantes en proceso de inclusión que menos de la mitad de la muestra lo había elegido por el tipo de enseñanza-aprendizaje que implica tal desafío. Un porcentaje un poco menor de la muestra respondió que personalmente no lo eligió, sino que en su momento se presentó la oportunidad y la tomó. Los restantes participantes expusieron diferentes razones tales como que lo hacían para ayudar, o

porque realmente le agradaba, o porque se trataba de un trabajo tranquilo en comparación con la enseñanza de niños o adolescentes.

A continuación, se muestra una de las respuestas que fue categorizada como tipo de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, El participante N°7 respondió:

“... los alumnos concurren a la escuela por necesidad ya sea personal o profesional y no por obligación, entonces la enseñanza se da de otra forma y con otras estrategias. La predisposición y el trato es distinto que con los estudiantes más jóvenes. Porque los adultos eligen aprender...”

En el análisis sobre las respuestas a la pregunta de si estaba de acuerdo con la inclusión en la Institución en la que trabaja y qué opinaba sobre la inclusión de personas con discapacidad en el lugar donde se desarrolla, menos de la mitad de la muestra contestó que estaba de acuerdo con la inclusión siempre y cuando ésta se aplique de forma eficiente, Por ejemplo, el participante N°8 respondió a esta pregunta de la siguiente manera:

“... Si, totalmente, pero una inclusión bien planteada. Tenemos veredas con pozos y chicos con silla de rueda, donde los andadores y las sillas se traban. Esto no es una escuela, es un supermercado...”

En cambio, algunos participantes mencionaron que en realidad lo que se aplica en la institución es una *falsa inclusión*. El resto de los participantes manifestaron no estar ni a favor ni en contra, otros/as que estaban de acuerdo y un solo participante mencionó que la inclusión se trata de un derecho, y que no está relacionado con estar o no de acuerdo.

Con lo que refiere a la pregunta sobre cuáles son a su criterio los aspectos positivos de la inclusión, la mitad de los docentes respondió sobre la importancia de que

las personas con proceso de inclusión puedan “sentirse parte” de las instituciones y de un todo social. El participante N°1 pudo exponer que:

“... los chicos con inclusión, o sea los chicos con alguna discapacidad dentro de un entorno común, logran muchas cosas. Entre ellas logran desarrollar sus relaciones personales. Ellos pueden relacionarse personalmente. Aprende, sí, aprenden, aprenden de diferente manera...”

Por otra parte, menos de la mitad de los educadores visualizaron como aspecto positivo el crecimiento mutuo tanto de las personas con discapacidad como de quien los aloja e imparte la educación. El resto de los participantes mencionó el compromiso del docente para poder adaptar los contenidos a las necesidades del alumno, y la forma en que cada docente se implica con el estudiante incluido.

Otras de las preguntas que permitió conocer más sobre la percepción de los docentes, fue indagar sobre cuáles son, desde el criterio personal de cada uno, los aspectos negativos de la inclusión. En cuanto a eso, más de la mitad de los docentes de la institución coincidieron en la falta de recursos económicos, materiales y humanos (profesionales MAI), lo cuales consideran necesarios para que se pueda dar de forma eficaz la inclusión. Esto se puede observar claramente en muchas de las respuestas, entre estas el entrevistado N°1 respondió:

“... No tiene aspecto negativo para mí, no tiene. Para hacer un trabajo de inclusión se necesitan los Recursos Humanos, Tecnológicos y económicos necesarios para llevarlo a cabo. Sin eso no lo vamos a llevar a cabo...”

Menos de la mitad de la muestra mencionó que las propuestas y leyes educativas avanzan y son muy seductoras, pero no se cumplen ni se dan las condiciones para su aplicación. Algunos pocos participantes mencionaron que no se sentía capacitado ni con herramientas para acompañar la inclusión. Solo una persona de los docentes manifestó

como negativo la falta de diagnóstico lo cual imposibilita un buen abordaje en el proceso de inclusión.

7.3. Habilidades Docentes para la Inclusión

En relación con las habilidades que desarrollan los docentes que trabajan en instituciones con estudiantes en proceso de inclusión, se exploró el desempeño de los participantes en el trabajo con los estudiantes incluidos. En función de analizar este aspecto particular se realizaron los siguientes interrogantes: ¿Qué habilidades le requiere a un docente incluir estudiantes con discapacidad en el aula?, ¿Considera que usted reúne estas habilidades?, ¿Considera que los docentes en general cuentan con estas habilidades?, ¿Qué estrategias pedagógicas o herramientas utilizan en la planificación para el trabajo con estudiantes con discapacidad?, ¿Evidencia algún obstáculo en la convivencia de personas con y sin discapacidad?, ¿Cuál es el obstáculo? y ¿Cuál es la dinámica dentro del aula?.

A partir de la codificación de etiquetas surgidas en el análisis para cada una de las preguntas realizadas se encontró que para la pregunta ¿Qué habilidades le requiere a un docente incluir a estudiantes con discapacidad en el aula?, más de la mitad de los participantes respondieron e hicieron referencia a la capacidad del docente para adecuar los contenidos a las necesidades de cada alumno, y la flexibilidad pedagógica que tiene cada uno como educador. Una de las respuestas más representativa fue la de la participante N°6:

“... hay que aprender a ser más heterogénea, incluso en las planificaciones diarias. En un grupo de tantos chicos podés trabajar con el mismo contenido, pero la metodología y la didáctica son distintas...”

La entrevistada N°5 también expresó la importancia que tiene la formación:

“... Especialización, formación, estudiar, comprender y respetar los modelos de aprendizajes de los estudiantes...”

Al mismo tiempo, muchos de los participantes coincidieron en la importancia de la *formación específica* para acompañar a los estudiantes en el proceso de inclusión. El resto mencionó como habilidades relevantes la vocación, la empatía y el tiempo de dedicación.

Por otra parte, ante la pregunta sobre si consideraba que reunía estas habilidades, las respuestas fueron heterogéneas. En este sentido, menos de la mitad consideró que si contaba con las habilidades que se requieren para la inclusión, otros docentes, consideró que no contaba con las habilidades requeridas para la inclusión manifestando que les faltaba formación al respecto, algunos participantes consideraban que se encontraban en proceso de adquirir las herramientas y el resto de los participantes final consideró que hacían lo mejor que podían.

Ante la pregunta sobre si los docentes en general cuentan con estas habilidades, menos de la mitad de los participantes respondió que sí, manifestándolo de la siguiente manera:

“... Creo que todos los docentes las reúnen, está en uno en poder explotarlas o desarrollarla...”

Por otro lado, algunos docentes hicieron mención de que los educadores no reúnen dichas habilidades, haciendo referencia puntualmente a la falta de formación en estas áreas, el resto de los participantes mencionó que en algunas ocasiones y que esto depende de las ganas, formación, predisposición, capacitación y la posibilidad de enfrentar desafíos, y el resto consideraba que lo realizaban parcialmente.

En referencia a las estrategias pedagógicas o herramientas que utilizan en la planificación para el trabajo con estudiantes con discapacidad, más de la mitad de los docentes mencionaron como primordial El Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) que tiene como finalidad buscar propiciar las condiciones para la inclusión

escolar de los/as alumnos/as con discapacidad en el sistema educativo, estableciendo acuerdos pedagógicos para favorecer su trayectoria escolar, así como los objetivos generales y específicos de cada alumno. Una de las respuestas representativas fue la siguiente:

“... Se trabaja con proyectos de adecuaciones de contenidos que se elaboran con la MAI. Las estrategias son diversas dependiendo de las herramientas con las que se dispone...”

El resto de los participantes mencionó entre las estrategias utilizadas la evaluación de los estudiantes, trabajo colectivo, adecuación de materiales y el reconocimiento de las diferentes capacidades de los alumnos. Algunos participantes no respondieron a esta pregunta o explicitan no conocer la respuesta.

En relación con la pregunta de si evidenciaban algún obstáculo en la convivencia de personas con y sin discapacidad y cuales consideraban que eran esos obstáculos, la mayoría de los participantes respondió que en algunas ocasiones se manifestaban obstáculos tales como barreras en la comunicación, barreras didácticas y metodológicas, barreras sociales y actitudinales y barreras en la organización del trabajo.

Por último, ante la pregunta de cómo es la dinámica dentro del aula, la mitad de los docentes refirieron que adaptan las actividades a lo que los estudiantes demanden en el momento. Por ejemplo, la persona entrevistada N°10 respondió:

“... La dinámica es diversa según la necesidad del grupo...”

Por otro lado, el participante N°8 también mencionó:

“... Según la actividad que se lleve a cabo, en matemática por ejemplo trabajan todos diferentes.”

Cuando es lengua por ejemplo a los más avanzados le das un texto, algunos completan palabras, otros, sílabas...”

Por otra parte, menos de la mitad de los/las participantes respondió que mantienen una modalidad de trabajo rutinaria que se ha estandarizado realizando la misma tarea en el mismo orden. El resto de los participantes, mencionaron que su dinámica se basa en una labor asistencialista, posicionando al estudiante en un rol pasivo donde manifiestan estar acompañando, asistiendo y resolviendo dentro del aula o que su dinámica de trabajo es estructurado brindando seguridad al estudiantado, anticipando lo que se va a realizar a fin de que todos sepan cómo se va a desarrollar la jornada.

8. Discusión y Conclusiones

Como puede observarse de los datos analizados, la muestra estuvo compuesta por docentes de mediana edad, de los cuales en su mayoría eran del sexo femenino. Cabe resaltar que, desde los comienzos del sistema educativo argentino, el trabajo de enseñar en las escuelas ha sido desarrollado fundamentalmente por mujeres. En la época se entendía que la enseñanza era un trabajo; las mujeres ya venían educando en el hogar y sería *natural* para ellas seguir haciéndolo en la escuela (Morgade, 2009).

Por otra parte, a partir de los datos analizados, pudo observarse que los participantes entrevistados tienen en su gran mayoría formación de grado enseñanza primaria. Llama la atención la falta de formación posterior al título de base, teniendo en consideración que la muestra analizada es llevada a cabo con docentes con experiencia en el campo (que rondan entre los quince y veinte años de trayectoria en la docencia). Diversos autores (Bernardo, 2016; Perera, 2022) han encontrado tal como se observó en el presente estudio, que los docentes identifican la falta de preparación y formación en el área de la discapacidad. Por último y en relación con las variables sociodemográficas analizadas en este estudio, los docentes analizados, trabajaban en sus aulas con aproximadamente seis estudiantes en proceso de inclusión y con 8 a 15 estudiantes sin proceso de inclusión.

El objetivo general de la presente investigación fue identificar la percepción de inclusión que tienen los docentes de una escuela pública de la ciudad de Plottier, sobre los jóvenes y adultos con discapacidad.

En cuanto a los datos encontrados que dan respuesta al primer objetivo específico (i.e., percepción que tienen los docentes sobre la inclusión), se ha observado que la elección de trabajar en este tipo de instituciones (escuela de adultos), se encuentra basada en el desafío que implica este tipo de enseñanza-aprendizaje. Este dato, resulta novedoso en tanto no se han encontrado antecedentes que indiquen cuales son los motivos por la que los docentes eligen trabajar con esta población.

Si bien sabemos que el adulto mayor se encuentra atravesado por el aprendizaje a través de toda su vida. El aprendizaje formal es necesario para la adquisición de nuevos conocimientos. Lo cual sería interesante pensar, que si bien lo que se manifiesta en dicho estudio es que lo cautivador de enseñar en una escuela de adultos se debe a que asisten por decisión propia, porque tiene deseo de escolarizarse y aprender; implica

de todas formas un rompimiento con lo hegemónico, con lo que está pautado implícita y socialmente que el sujeto tiene que atravesar los distintos niveles de aprendizaje (preescolar o jardín, educación primaria o inicial, secundaria y terciaria o universidad). No obstante, también implican desafíos en el aprendizaje, ya que no es lo mismo educar a un niño u adolescente que está en pleno desarrollo, donde la capacidad de aprehender es sin grandes esfuerzos, a través del juego, las imágenes, etc. A diferencia del adulto que se encuentra en desventaja debido a sus experiencias previas de vida (aprendizajes no formales) que lo condicionan en el mismo. Por esta línea podemos decir que el niño es una tabula rasa, que depende el recorrido en su vida se irá imprimiendo la experiencia y el aprendizaje no formal.

Por otra parte, y en relación con la consulta de si se encontraban de acuerdo con la inclusión, los docentes indicaron que sí lo estaban, pero que, sin embargo, debían repensarse su aplicación en el campo. Es preciso aquí remarcar, que un porcentaje elevado de los entrevistados refirió que la consideraban *una falsa inclusión* y que resulta difícil implementarla dada las condiciones estructurales y materiales de la institución.

Si bien no existen antecedentes previos en los que se haya indagado este dato, los docentes refieren a la *falsa inclusión* como algo antagónico. Dejando expuesto como la ley manifiesta una utopía muy diferente a la realidad escolar que estos transitan día a día.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución CFE N° 155/11 y la Resolución CFE N° 174/12 exponen que: *Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.*

Aquí es donde los educadores comparten que no se da una inclusión en lo real, y varios hicieron mención a que el establecimiento fue un supermercado refaccionado, que no cuenta con rampas, ni elementos adaptados para los chicos con discapacidades motoras. Uno de los docentes entrevistados, mostró una mesa que fue diseñada por el equipo para los estudiantes en silla de rueda. Esto en términos materiales y edilicios.

Por otra parte, mencionaron también la falta de recurso humano (de maestras de apoyo a la inclusión, profesionales especializados en discapacidad, enfermeros etc).

En referencia a los puntos positivos que perciben los docentes en relación con la inclusión, la gran mayoría consideraba que tiene como fin *integrar* al estudiante con alguna discapacidad no solo en el aula, si no en la vida social. Parece pertinente aquí remarcar que la palabra *integración* alude a hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo. En este sentido, podemos inferir que si se requiere de integración es porque se considera que algo/alguien no forma parte del todo y deben realizarse procedimientos para incorporarlo/a.

En estudios previos (e.g., Ruiz-Bernardo, 2016), se analizaron las prácticas de los docentes frente al proceso de inclusión que muestran que los docentes llevan adelante tareas desde una acción asistencial y solidaria (en tanto acepta al sujeto con una discapacidad en el aula), se lo integra, pero no se lo incluye. Esta diferencia semántica entre integración e inclusión parece permear la práctica docente tal como puede observarse en el estudio aquí realizado.

En cambio, en relación con los aspectos negativos en las prácticas de inclusión los docentes entrevistados concuerdan que la falta de recursos materiales, económicos y humanos son una barrera para un proceso de inclusión eficaz o efectivo. Manifestando que como se mencionó con anterioridad, el edificio donde actualmente se encuentra en funcionamiento la escuela fue un *Supermercado*.

Como lo menciona Covarrubias Pizarro (2019) las barreras de accesibilidad o arquitectónicas hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables. Se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula. Autores como Perera et al. (2022) visualizan en sus resultados las dificultades de las instituciones para llevar a cabo políticas efectivas para la accesibilidad exponiendo las condiciones inadecuadas de las instalaciones.

Continuando, el primer objetivo específico tiene como fin analizar la percepción de los docentes sobre inclusión de jóvenes y adultos con discapacidades mentales e intelectuales en una escuela pública de adultos de la ciudad de Plottier.

Albrecht (1992) y Priestley (1998), afirman que los significados se construyen socialmente a partir de la interpretación que se haga de la realidad según el contexto

histórico, social y cultural y la particularidad de cada sujeto. Desde esta perspectiva, la discapacidad como tal es una construcción social. Por esto mismo, las causas que originan la discapacidad y la limitación de la inclusión se ubicarían entonces en torno a un déficit funcional de la persona respecto de un funcionamiento considerado normal. Tal como los resultados de la investigación de Sopransi (2014) mostraron que el código central de representación de la inclusión educativa entre los futuros docentes escolares incluía valores de igualdad, derechos, reconocimiento de la diversidad e integración educativa. Se asemejan con los resultados expuestos de dicha investigación. Aquí algunos ejemplos, el entrevistado N° 9 expuso:

“Si, estoy de acuerdo y se también que es un derecho.”, o el entrevistado N° 10 manifestó que: “Estar de acuerdo o no es algo que no debería importar ya que la inclusión es un derecho por lo tanto no está en debate...”

Esto deja ver como en la actualidad bajo este contexto histórico, social y cultural que se transita; la inclusión es un derecho para todos. Si bien antes no lo era, hoy al serlo impacta en la percepción que tienen los educadores sobre la temática, partiendo de este derecho universal.

En relación al segundo objetivo específico que tuvo como finalidad identificar las estrategias de inclusión dentro del aula a la hora de incluir jóvenes y adultos con discapacidad en una escuela pública de adultos de la ciudad de Plottier.

Los datos hallados que dan respuesta a el segundo objetivo específico (i.e., habilidades que los educadores consideran importantes para efectivizar un buen proceso de inclusión) en su gran mayoría los entrevistados, consideraron que las capacidades docentes son aquellas que les permite adecuar los contenidos y la flexibilidad pedagógica.

Por otra parte, mencionaron como habilidad docente *realizar formación específica en discapacidad*. En relación con esto, llama la atención la consideración por parte de los entrevistados pensar a la formación docente como una habilidad a adquirir. Márquez Marrero (2004), define las habilidades como aquellas formaciones psicológicas mediante las cuales el sujeto manifiesta en forma concreta la dinámica de la actividad con el objetivo de elaborar, transformar, crear objetos, resolver situaciones y problemas, y actuar sobre sí mismo (i.e., autorregularse). Teniendo en consideración que, en el estudio de Perera et al. (2022) se halló que el profesorado coincidió en la dificultad que

le suponía hallar formas alternativas para examinar a los estudiantes con discapacidad y los resultados hallados en este estudio podría desprenderse que las habilidades que los docentes pueden poner en práctica frente a los estudiantes deben ser adquiridas por medio de la formación profesional docente.

A modo de conclusión, en el presente estudio se analizó a una muestra de docentes que desarrollan sus tareas en una escuela para adultos con estudiantes en proceso de inclusión. La lectura de los datos analizados, abren la posibilidad de ampliar la discusión teórica sobre esta temática.

Ruiz-Bernardo, (2016) encontró en su muestra que se reconoce al docente como un sujeto mediador del cumplimiento de la ley y de su adaptación en el aula.

En Colombia, Pallares Padilla y Padilla (2022) menciona que un porcentaje levemente más alto de docentes parece sentirse presionado a aceptar a estudiantes con discapacidad intelectual leve, lo que parece corroborar su sensación de no estar preparado para interactuar con ellos.

Gutiérrez y Fernandez (2020) expresan que las concepciones de los profesores dejan entrever que la realidad educativa de la inclusión se piensa desde una hegemonía médico-clínica que sobreestima el impacto de la necesidad que tienen los docentes de contar con apoyos terapéuticos específicos para el estudiantado en situación de discapacidad.

Sepúlveda Opazo y Castillo Armijo (2021) encontraron diversas percepciones en la forma de definir y asumir la inclusión educativa entre los actores de la comunidad escolar, y se evidencia la persistencia del *modelo médico* de discapacidad en estas percepciones.

Cabe mencionar que una de las entrevistadas, manifestó en la entrevista que los chicos con discapacidad deberían tener sus espacios, y puso como ejemplo un bolicheailable para que asistan solo personas con discapacidad.

Por lo tanto, podemos concluir que en dicha investigación como en los antecedentes mencionados anteriormente, se ve a la discapacidad desde el paradigma médico una mirada desde la falta, la limitación, la carencia, la pérdida de función etc. entonces cabe preguntar, ¿es la formación una habilidad? o es la percepción que se tiene sobre la inclusión que impide acompañar las trayectorias individuales?

Los datos hallados en este estudio resultan un aporte importante al campo pues abordan las concepciones de discapacidad e inclusión que tienen los docentes que trabajan a diario en una escuela de adultos. El conocimiento de estas percepciones permite repensar las prácticas docentes que se ponen en acción con los alumnos, y posibilita la posible intervención desde la Psicología Educativa desde la ejecución de programas que acompañen a los docentes en la tarea diaria con estos estudiantes.

Si bien los datos hallados en este estudio dan voz a cada uno de los actores de la institución, el tamaño de la muestra y el hecho de que se haya realizado el estudio en una sola institución impiden que estos resultados puedan dar cuenta de la situación actual en la provincia sobre las percepciones que tienen los docentes sobre la discapacidad y la inclusión. Por último, las actividades docentes propias de las tareas institucionales han resultado una limitación. Ello debido a la disponibilidad de tiempo de los docentes, limitando de este modo poder expresarse en cada una de las respuestas dadas.

9. Aportes y Contribuciones de la Investigación

Los datos hallados en este estudio resultan un aporte importante al campo ya que abordan las concepciones de discapacidad e inclusión que tienen los docentes que trabajan a diario en una escuela de adultos. El conocimiento de estas percepciones permite repensar las prácticas docentes que se ponen en acción con los alumnos, y posibilita la posible intervención desde la Psicología Educativa desde la ejecución de programas que acompañen a los docentes en la tarea diaria con estos estudiantes.

10. Limitaciones de la Investigación

Si bien los datos hallados en este estudio dan voz a cada uno de los actores de la institución, el tamaño de la muestra y el hecho de que se haya realizado el estudio en una sola institución impiden que estos resultados puedan dar cuenta de la situación actual en la provincia sobre las percepciones que tienen los docentes sobre la discapacidad y la inclusión.

11. Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). Argentina.gob.ar (s.f.). Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/revista_digital_perspectiva._discapacidad_y_derechos_0.pdf]
- Arocena, M. (2018). La educación inclusiva como derecho: un recorrido por la historia de la discapacidad y educación en Buenos Aires, Argentina.
- Barbosa, S. D., Villegas Salazar, F. y Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19.
- Bermúdez, M. M. y Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Campagno, M. P. (2020). Una mirada histórica de la discapacidad. *Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras*. 27-46.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. California: Sage Publications.
- Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., & Yarza de los Ríos, A. (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?*. CLACSO.
- De la Salud, A. M. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: informe de la Secretaría (No. A54/18). Organización Mundial de la Salud.
- García, I. Q. (2014). Discapacidad en el siglo XXI. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, 29(107), 26-41.

- Gatjens, L.F. (2007). *Manual Básico sobre desarrollo inclusivo*. Litografía Nicaragüense
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado.
- Gutiérrez, M.F. y Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.
- Ley 22.431. Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: Sage Publications.
- Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 115-136.
- Márquez Marrero, J.L. (2004). *Psicología de la Educación: Una aproximación a su estudio*. Fundación Educativa ESUMER.
- Martín, R. B. (2017). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales.
- Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Primaria (1954). Recuperado de [<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004506.pdf>]
- Ministerio de Educación. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Morgade, G. (2009). Trabajo docente, perspectiva de género y educación: La perspectiva de género en la educación: Trabajo docente y educación. En L. Man y P. Dávila (Coordinadores), *Trabajo docente, perspectiva de género y educación* (1a ed.). Confederación de Educadores Argentinos.
- Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos (2023). *El asesinato de los discapacitados*. Enciclopedia del Holocausto. Recuperado el 08/06/2023 de [<https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/the-murder-of-people-with-disabilities>]
- Nahmod, G. (2021). Desvalimiento Psicosocial en Discapacidad Motora Adquirida en la Adulthood.
- Navas, J. J. L. (2004). La educación como objeto de conocimiento: el concepto de educación. En *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.
- Normativas para la Evaluación de Discapacidad según el Tipo de Deficiencia:
- Deficiencia de Origen Físico Motor (Disposición N°170/2012).

- Deficiencia de Origen Físico Visceral (Disposición N°2574/2011).
- Deficiencia de Origen Sensorial Visual (Disposición N°2230/2011).
- Deficiencia de Origen Sensorial Auditivo (Disposición N°82/2015).
- Deficiencia de Origen Intelectual y Mental (Disposición N°171/2012).

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16). 381-414.

Pagano, A. y Finnegan, F. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

Palacios, A., & Románach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas-AIES.

Pallares Padilla, S. P. y Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291-307.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage.

Pazmiño, J. (2018). Percepción docente sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el salón de clases. *Convergence Tech*, 1(1), 85-103.

Perera, V. H., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.

Perspectiva Discapacidad y Derechos. (2022). *Repositorio Institucional*. CONICET Digital.

Ramírez, M. (2010). Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica.

Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133.

Selva, R. A. (2010). Breve reseña sobre la Educación Argentina. *Entrelíneas de la Política Económica*, 4.

Sepúlveda Opazo, F. y Castillo Armijo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 183-197.

- Simón, R y Echeita, D. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En *Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-64). Las Rozas: Wolters Kluwer.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. y Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237.
- Sopransi, M. B. (2014). *La inclusión educativa desde la perspectiva de docentes en formación*. En VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Sosa, V.H.G., Hernández, J.A.E., Álvarez, M.G.D.S.L. y Escárcega, R.M. (1999). *Reflexiones y apuntes de investigación educativa en Ciudad Juárez*.
- Taborda, A., et al. (2013). *Psicología educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L.
- Touriñán López, J. M. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Boletín Redipe*, 6(12), 24-65.
- UNESCO. (2005). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo: El imperativo de la calidad.
- Unicef. (2014). Definición y clasificación de la discapacidad. *Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>*.
- Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad. De la Opresión a la Lucha por sus Derechos. España: Editorial Siglo XXI.

12. Anexo

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que un miembro de la Facultad de la Licenciatura en Psicología de UFLO Universidad, desea conocer la percepción de los docentes acerca de la inclusión. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre cómo percibe cada sujeto integrante la inclusión. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de las entrevistas que se realizarán 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 Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar o a equipo responsable.

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

Firma:

Firma Profesional

Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo NS:

Entrevista a docentes: Inclusión en la escuela pública de adultos de la localidad de Plottier

Preguntas

Presuntas sociodemográficos

- 1- ¿Cuántos estudiantes tiene en su sala? ¿Cuántos estudiantes están en proceso de inclusión?
- 2- ¿Cuál es su formación de base? ¿Qué otra formación académica en educación tiene?
- 3- ¿Cuántos años de experiencia tiene usted en la docencia?
- 4- ¿Ha recibido o recibe alguna capacitación desde el Consejo Provincial de Educación sobre la inclusión de personas con discapacidad?
- 5- ¿Usted cuenta con capacitaciones específicas de cualquier otra Institución sobre Discapacidad?

Percepción de inclusión

- 1- ¿Por qué eligió enseñar en una escuela de adultos?
- 2- ¿Está de acuerdo con la inclusión en la Institución en la que trabaja? ¿Qué opina usted sobre la inclusión de personas con discapacidad en el lugar donde usted se desarrolla?
- 3- ¿Cuáles son a su criterio los aspectos positivos de la inclusión?
- 4- ¿Cuáles son a su criterio los aspectos negativos de la inclusión?

Habilidades

- 1- ¿Qué habilidades le requiere a un docente incluir a estudiantes con discapacidad en el aula?
- 2- ¿Considera que usted reúne estas habilidades?
- 3- ¿Considera que los docentes en general cuentan con estas habilidades?
- 4- ¿Qué estrategias pedagógicas o herramientas utilizan en la planificación para el trabajo con estudiantes con discapacidad? ¿Cree que son suficientes?
- 5- ¿Evidencian algún obstáculo en la convivencia de personas con y sin discapacidad? ¿Cuál es el obstáculo?
- 6- ¿Cómo es la dinámica dentro del aula?