



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**La Inclusión Educativa: desafíos y demandas a la formación
de los docentes de la Modalidad Jóvenes y Adultos, de una
Escuela de gestión pública, de la Ciudad de Santa Rosa, Prov.
De La Pampa**

Estudiante: Aramburu, María Jimena

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Aramburu'.

Legajo: 29006

Directora: Mg Adriana Sabella

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Sabella'.

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [22-09-23]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [X]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Santa Rosa, 22-09-23

Firma y aclaración del autor:



Aramburu, María Jimena

Indice

Resumen.....	4
I. Introducción.....	5
II. Objetivos.....	7
2.1.1 Objetivos Generales.....	7
2.1.2 Objetivos Especificos.....	7
III. Planteo del problema.....	8
IV. Estado del Arte.....	14
V. Marco Teórico y conceptual.....	16
5.1. Escuela.....	16
5.2. Discapacidad.....	16
5.3. Paradigma.....	16
5.3.1. Paradigma de discapacidad.....	17
5.3.1.1. El modelo de prescindencia.....	17
5.3.1.2. El modelo rehabilitador.....	17
5.3.1.3. El modelo social.....	17
5.4. Discapacidad en jóvenes y adultos.....	18
5.5. Educación inclusiva y docentes.....	18
5.6. Integración vs Inclusión.....	19
5.7. Prácticas Inclusivas.....	19
5.8. Centrada en la enseñanza.....	20
5.9. El Diseño Universal para el Aprendizaje.....	21
5.9.1. Los principios del DUA.....	21
5.10. Psicopedagogía.....	21
VI . Metodología.....	23
6.1.Diseño-Técnicas de recogida de datos.....	23
6.2. Muestra.....	23
6.3. Procedimiento de análisis.....	24
VII. Resultados.....	25
VIII. Discusión.....	32
IX. Conclusiones.....	35
X. Plan de intervención.....	38
XI. Referencias bibliográficas.....	39
XII. Anexos.....	42

Título “La Inclusión Educativa desafíos y demandas a la formación de los docentes de la Modalidad Jóvenes y Adultos, de una Escuela de gestión pública, de la Ciudad de Santa Rosa, Prov. De La Pampa”

Resumen

En el desarrollo de éste trabajo, se parte desde el objetivo general, identificar desafíos y demandas en la formación docente actual de la modalidad jóvenes y adultos en una escuela pública de Santa Rosa, La Pampa. Se describen los paradigmas de discapacidad que aún conviven en la actualidad y el rol fundamental de las políticas educativas tendientes a construir un proceso de inclusión, centrado en la enseñanza, identificando las barreras, ofreciendo apoyos, accesos y reconociendo la diversidad.

Se analiza el rol del Psicopedagogo, Asesor Pedagógico en la modalidad, y la importancia de trabajar en corresponsabilidad con Profesores y Docentes de Apoyo a La Inclusión como parejas pedagógicas que interactúan con todo el grupo de estudiantes, brindando las configuraciones de apoyo y ajustes razonables a todos y cada uno de los estudiantes que están presentes en el aula.

Palabras Claves: Paradigmas. Educación inclusiva. Modalidad Jóvenes y Adultos. Rol del Psicopedagogo.

I. Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo identificar los desafíos y demandas a la formación docente, sabiendo que no hay un reemplazo automático de paradigmas, y que además coexisten; para brindar mayores herramientas y estrategias por parte de los equipos de acompañamiento, Asesor Pedagógico o Psicopedagogo, intentando abordar la diversidad áulica, identificar barreras por fuera de los y las estudiantes, dejando a un lado la descripción de la conducta, “el cuerpo”; la condición; para comprender que la “condición” es intrínseca al ser humano, lo que la escuela menos puede resolver. Aquello que sí puede lograr es la identificación de barreras propias del entorno donde hay una relación entre las características del sujeto y la interacción de las barreras, comunicativas, didácticas, actitudinales, curriculares.

Es importante realizar un recorrido por la evolución histórica de los modelos teóricos de discapacidad, ya que el saber identificarlos y clasificarlos, determina el alcance de las acciones, no solo de Docentes. Pueden distinguirse tres “paradigmas” o “modelos”, que a lo largo del tiempo se han dado a las personas con discapacidad, y que en la actualidad coexisten en mayor o menor medida. Luego se aborda el pasaje de una escuela integradora a una escuela inclusiva.

En palabras del Director de Educación Inclusiva de la Provincia de La Pampa, Ladio Scheer Becher en el 5° Congreso Internacional sobre Inclusión y Discapacidad del año 2020 en Resistencia:

“La educación inclusiva no está asociada a la discapacidad sino a la diversidad y la necesidad de otorgar múltiples respuestas a esta, eliminando las barreras del entorno”

Entonces la educación inclusiva, no es el acceso de estudiantes con discapacidad a la escuela común, sino la reforma estructural de las prácticas, los gestos y las decisiones de una escuela.

En la Provincia de La Pampa, se crea la Dirección de Educación Inclusiva asociada a la diversidad y no a la discapacidad, que trabaja en corresponsabilidad con todos los niveles educativos. También se toman decisiones políticas y pedagógicas donde cambia el nombre de Maestra Integradora a Docente de Apoyo a la inclusión (DAI), ésta última, intercambia roles con la o el docente de grado o puede trabajar como pareja pedagógica.

En relación a lo anterior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 61/106, especifica en su Artículo 24:

Educación 1. 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 aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida...

Es fundamental tener en cuenta la corresponsabilidad entre equipos técnicos para favorecer redes de apoyo, y que las intervenciones no sean fragmentadas, evitando circuitos paralelos, pero que a su vez, no pierdan la especificidad.

La Convención también expresa: "Nada de nosotros sin nosotros". Y aquí la importancia de considerar la discapacidad como una oportunidad. Teniendo en cuenta los saberes, los gustos, las preferencias de los y las estudiantes con discapacidad para la toma de decisiones que los involucren activamente.

Las prácticas de enseñanza que promuevan la inclusión educativa, deben proveer de un abanico de posibilidades para aprender, dentro del cual los alumnos/as tienen la oportunidad de elegir cómo, cuándo, dónde y con quién aprender.

En las experiencias de educación inclusiva, es fundamental el rol del Psicopedagogo, como generador de estrategias de abordaje de situaciones que se presentan desconocidas para los y las docentes como también a los y las estudiantes. El aporte de la Psicopedagogía y sus intervenciones acompañan el cambio paulatino de paradigmas para lograr una escuela cada vez más inclusiva.

Por ésta razón, el presente trabajo nace con el objetivo de identificar los desafíos y demandas que presentan los docentes de la modalidad de jóvenes y adultos para brindar intervenciones, marco conceptual y acompañamiento pedagógico para la inclusión y la atención a la diversidad.

La propuesta se estructura en dos instancias: la primera que corresponde a lo relacionado a la presentación del problema, los antecedentes, el análisis de involucrados y las conclusiones de la etapa de diagnóstico.

La segunda, hace referencia a la propuesta de intervención, en este apartado se incluyen los objetivos, la introducción, la justificación, la metodología, el soporte teórico, las estrategias de intervención, la evaluación del proyecto, aspectos administrativos (cronograma y presupuesto), conclusiones, bibliografía utilizada y anexos.

La investigación es de enfoque cualitativo, investigación no experimental, transversal. Se realizan 10 entrevistas a integrantes de la misma comunidad educativa de Adultos; seis a docentes, dos asesoras pedagógicas y dos Docentes de Apoyo a la Inclusión. Todos y todas residentes en la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Las mismas ubicadas dentro de un rango etario entre 35 a 55 años.

II. Objetivos

2.2.1. Objetivo general:

-Indagar los desafíos y demandas de los y las docentes para lograr una enseñanza inclusiva en una escuela para Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Santa Rosa.

2.2.2. Objetivos específicos:

-Explorar las estrategias y conocimientos de 10 docentes de la Escuela en relación a la inclusión escolar en la misma.

-Definir posibles acciones a implementar por parte de los Equipos de Apoyo a la Inclusión y del Equipo Pedagógico de la escuela, en relación a la temática planteada para brindar más y mejores redes de apoyo.

III. Planteo del problema

La Dirección General de Transversalidad de Educación Inclusiva de la Provincia de La

Pampa, expresó en el año 2020 a través de un documento denominado: “Claves para pensar propuestas inclusivas”, que una escuela inclusiva, es una institución que se encuentra en constante proceso de identificación de las barreras de aprendizaje y la participación de sus estudiantes; y trabaja para derribarlas, ofreciendo propuestas contextualizadas, abiertas, flexibles, historizadas, articuladas y acompañadas.

Ladio Scheer Becher, Director General de Transversalidad de la Educación Inclusiva de La Pampa, es la cara visible del cambio, y considera que el nuevo enfoque significa una restitución de derechos hacia una comunidad que padeció rechazos y discriminación a la hora de buscar escuela. “La educación inclusiva está asociada a la equidad. Además, entendemos que lo mejor que le puede pasar a una escuela es ser lo más parecida al mundo real. Nadie tiene por qué recibir un ‘no estoy preparado para vos’, ‘estos compañeros no son para vos’, o ‘tus compañeros están en otra escuela’. Además, existen leyes que cumplir. Y no podemos pretendernos inclusivos si tenemos circuitos segregados, con escuelas de acuerdo a la condición de cada estudiante”, asegura y explica que en el caso de los colegios de gestión privada también está prohibido negar la vacante por razones de discapacidad.

Para avanzar en este sistema, La Pampa realiza una serie de transformaciones dentro del sistema educativo. Lo más visible de ese proceso es la conversión de las escuelas especiales en escuelas de apoyo a la inclusión y, con esto, el pasaje del alumnado a las escuelas comunes.

Las ahora escuelas de apoyo redefinieron su función. Sus docentes –ya no especiales o integradores– dan apoyo a la inclusión en las escuelas comunes que tienen alumnos con discapacidad. Y lo hacen de una manera novedosa: salvo excepciones, no están sentados al lado del alumno o alumna con discapacidad, sino que trabajan como pareja pedagógica del docente de grado o profesor del curso.

Es un trabajo conjunto definir los mejores soportes para dar las clases (expositiva, en video, en audio, en imágenes) y reducir las barreras teniendo en cuenta las características de todos los y las estudiantes y no solo las del alumnado con discapacidad.

En la búsqueda por conceptualizar, definir sentidos y significados acerca de la educación inclusiva, se plantea el siguiente problema:

¿Cuáles son los desafíos y demandas que los y las docentes manifiestan en relación a la educación inclusiva de estudiantes a la modalidad de jóvenes y adultos, de una escuela estatal de la Ciudad de Santa Rosa, Provincia de La Pampa?

IV. Estado del Arte

Las doctoras Belén Suarez Lantaron y Ana López Medialdea, en el año 2018; realizaron una investigación en Educación Inclusiva sobre la producción de trabajos en Revistas Españolas. El objetivo que se plantearon en éste, fue realizar una revisión de la producción científica en educación inclusiva, utilizando como fuente de información los artículos publicados en revistas de reconocido prestigio entre 2010 y 2016.

La metodología elegida ha sido la revisión bibliográfica, dado que el objetivo es la descripción. Para su análisis se utilizó, el análisis de contenido y el análisis bibliométrico.

Llegaron a las siguientes conclusiones; en cuanto a las etapas educativas en las que se han focalizado los trabajos, los resultados indican que todas son objeto de interés, incluida la formación profesional. Se destaca una mayor producción de investigaciones en la etapa de la educación secundaria obligatoria. Los resultados también hacen referencia a que la Educación Inclusiva, no supone un índice elevado dentro de las últimas investigaciones. Para agregar un dato más a lo anteriormente mencionado, la mayoría de los artículos publicados fueron realizados por mujeres.

En relación al alumnado con discapacidad, las características, barreras o necesidades que presentan, son consideradas en muchos de los trabajos revisados.

Las investigaciones son de carácter eminentemente práctico, bajo una metodología cualitativa y cuyo objetivo primordial es la descripción de una situación, asociando esta perspectiva con el interés por explicar y comprender la educación inclusiva.

En la revista Espacios vol. 39 (nº 17) año 2018. Pág. 15, Carrillo Sierra Et al (2018), realizaron un estudio, denominado “prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente”. Este estudio compara las prácticas pedagógicas de los docentes en la ciudad de Cúcuta, en Colombia, por medio del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE), realizado por Montánchez (2014). Con una metodología cuantitativa no experimental, de alcance descriptivo, el muestreo es de tipo no probabilístico, representado por 348 docentes.

Las conclusiones a las que llegaron fueron por ejemplo, que el género no es relevante, ya que no incide en el desarrollo de prácticas pedagógicas incluyentes.

Tampoco se evidencian diferencias entre las prácticas pedagógicas según la experiencia, por lo tanto, los años de experiencia profesional no serían influyentes. Otro dato, resultado del estudio es que el nivel académico no tendría una incidencia significativa a la hora de materializar las prácticas pedagógicas incluyentes en el aula.

En el mes de noviembre del año 2018, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Karina León estudiante del Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía de la UFLO, en su TFI denominado; "Inmersión educativa: el psicopedagogo como articulador entre los distintos actores institucionales en una escuela secundaria de gestión privada de la red escolar judía del barrio de Villa Crespo analizó el rol del Psicopedagogo. ¿Cómo opera y cuánto se encuentra involucrado en los procesos de inclusión?

La investigación es de tipo cualitativa, con una metodología de teoría fundamentada. Los participantes fueron ocho docentes de una escuela secundaria de gestión privada, cuatro mujeres y cuatro hombres en un rango etario entre los 30 y 55 años con una antigüedad docente de 10 años.

Utiliza como técnicas de recolección de datos observaciones no participantes y entrevistas semi-estructuradas.

Los resultados arrojaron que, por un lado, es necesario trabajar en la heterogeneidad y hacen hincapié en las dificultades que generan la realización de las tareas fundamentales como la evaluación o las planificaciones.

También se observa en esta investigación que algunos docentes han decidido trabajar en pequeños grupos respetando los tiempos de aprendizaje de cada estudiante.

Por otro lado, todos los entrevistados en esta investigación valoran un espacio de capacitación y encuentro mensual que la escuela brinda para profundizar en estos temas y en otros a lo largo del año, pero en su mayoría lo ven como insuficiente por la dinámica que la inclusión educativa ha tomado en los últimos cinco años

Todos acuerdan en la necesidad de llegar a una voz que tenga un discurso que unifique de alguna manera todas las voces en acciones concretas coordinadas y más generales.

También en la investigación aparece una de las mayores problemáticas asociadas a la inclusión, tiene que ver con los resultados académicos, las notas, los contenidos mínimos nodales, aquellos conocimientos que deben adquirir los estudiantes.

En otro momento, en relación al rol del psicopedagogo, se cita a una de las docentes entrevistadas, la cual expresa que: "el psicopedagogo es como un médico de cabecera en la escuela, nos ordena y organiza la intervención de cada uno buscando estrategias para que el alumno aprenda mejor".

"Termómetro para la valoración de la Educación Inclusiva en un Centro Escolar", es una investigación llevada a cabo por la Red para la Educación Inclusiva Aplicada, para avanzar en la implementación hacia una educación inclusiva cada vez más inclusiva.

La investigación es realizada por Gerardo Echeita en el año 2019 en la Universidad

Autónoma de Madrid.

Este proyecto está orientado a generar redes de apoyo en el ámbito educativo entre centros ordinarios y centros de educación especial que incidan en el enorme desafío de que ambos se transformen respecto a su desempeño habitual, para hacer posible uno de los principales Derechos reconocidos por la Convención de los Derechos Humanos, en el Artículo 24, como es el Derecho a una Educación Inclusiva.

Lo más novedoso de ésta investigación, es plantear cinco grandes condiciones escolares para desarrollar una educación más inclusiva. La primera es la reflexión, el docente como profesional que cuestiona sus prácticas y reflexiona sobre esta junto a otros compañeros para mejorarla. La segunda, es el uso de evidencias en base a datos de encuestas, entrevistas o a los propios datos extraídos de esta investigación. La tercera, la colaboración entre profesionales, con las familias, entre el alumnado, con otros centros y con otras instituciones de la comunidad.

La cuarta condición, es la disposición a buscar formación, apoyo y asesoramiento. Cumpliendo con las anteriores, la quinta es ganar seguridad para hacer frente a los retos y dilemas en que todos los equipos educativos se encuentran en su puesta en acción.

Proponen el diseño del “Termómetro”, una estructura que en ésta investigación está pensada en dos secciones, la primera es común a ambos tipos de centros ordinarios y especiales y está pensada para valorar determinados factores relativos a las condiciones para implementar la colaboración con ciertas garantías de éxito. Las razones por las que cada uno se involucra en este proceso, los aspectos en los que debiera concretarse, y la colaboración y las expectativas que se tienen. La segunda sección del termómetro, está diseñada para que el profesor de los centros ordinarios identifique ciertos índices relativos a los valores inclusivos, las condiciones para la mejora, presencia y participación de aprendizajes y apoyos.

Una investigación llevada a cabo por Gelber, Et al (2019), en la Universidad Católica de Chile, denominada, “Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago”; describe las creencias y actitudes de educadores respecto a la diversidad estudiantil y las prácticas que éstos realizan para promover la inclusión de todos. La muestra estuvo conformada por 50 establecimientos municipales de la Región Metropolitana, pertenecientes a cinco comunas en la que estudian una alta proporción de estudiantes migrantes, con alto nivel de vulnerabilidad económica.

En relación a la metodología, se utilizaron cuestionarios autoaplicados, con preguntas abiertas y observación de aula. Los resultados dieron cuenta de cinco perspectivas acerca de la inclusión (integración, práctica, pedagógica, teórica y social). Algunos docentes confunden integración con inclusión, desde una perspectiva enfocada en los “déficits” de los estudiantes.

Desde la perspectiva teórica se hizo referencia a un acceso sin barreras, a lograr incorporar y trabajar con el cambio de paradigma, incluir a todos los estudiantes, y

promover aprendizajes significativos.

Generar un ambiente positivo, aceptar y atender las diferencias, valorar y aceptar la diversidad son algunas desde la perspectiva social. Para los docentes con éstas perspectivas prácticas y pedagógicas, fue fundamental la diversificación de estrategias y metodologías para responder a las necesidades de los estudiantes y la construcción de trabajo colaborativo. Estos docentes realizaron planificaciones de las clases en conjunto, en corresponsabilidad, ofreciendo apoyo emocional a los estudiantes, y promoviendo el uso de distintas estrategias de resolución de problemas. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de profesores-Vol 58, No 1 (2019)*

Una experiencia diferente es la que investigaron Pascale Et al. (2019), en Italia. La denominan; “Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales”.

El objetivo fundamental es analizar la situación real de la inclusión vivida y percibida por los actores sobre la organización de su institución.

Metodológicamente realizan un estudio de caso de un instituto de educación secundaria obligatoria. De su análisis han llegado a la conclusión que la inclusión es más teórica que real, alcanzaría el plano de la planificación y del diseño, pero menos el de la práctica docente, con déficits notables en coordinación, en trabajo de equipo específico, y con una demanda de formación reiterada,

Unda Villafuerte (2020), realizó una investigación en la que identificó las dimensiones e indicadores que configuran la categoría educación inclusiva en docentes abordada desde la Psicología Positiva, en las provincias de Pichincha y Bolívar. Se contó con una muestra de 541 docentes. Se trató de un estudio cualitativo explicativo-descriptivo de corte transversal. Como métodos de investigación se consideraron la revisión documental, la observación participante y la triangulación. La técnica empleada fue la encuesta.

Esta investigación concluye que los docentes inclusivos cuentan con destrezas específicas que las identifican como: manejo de metodologías y recursos inclusivos; planificación del aprendizaje y concreción curricular; manejo de modelos de educación inclusiva; pensamiento creativo e innovador y capacidad para identificar las características individuales y colectivas del grupo. Por otro lado, consideraron que una escuela inclusiva se centra en las fortalezas de sus integrantes y esto deviene en una organización positiva o virtuosa. *Scielo-Mendive Revista de Educación vol.18 No. 4 (2020)*

“Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual”, es el título de la investigación de índole cualitativa realizada por Palacios Et al (2020), publicada en la *Revista de Filosofía y Educación-Saberes y Prácticas*”. La misma se realizó en la Ciudad de San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina). Se aplicaron entrevistas a docentes de niveles primario y secundario de la modalidad EPJA (Educación Permanente de Jóvenes y Adultos). La información que arrojaron es que es necesario tener en cuenta las diferentes variables que van surgiendo referidas al acompañamiento de las

trayectorias a partir de la organización institucional, la flexibilización de los tiempos, la posibilidad de ajustar las diferentes propuestas, de realizar articulaciones con otras instituciones, la comunicación fluida, el ofrecimiento de actividades prácticas vinculadas con oficios, marcos normativos específicos que regulen la inclusión que facilite la gestión y demanda de recursos humanos y materiales y poca sistematización de las trayectorias escolares. Éstos son avances en proceso, reflexiones del equipo de investigación y un horizonte que orienta la búsqueda de un trabajo inclusivo, de calidad y garante de derechos.

Michelle Selzer, es autora de la investigación denominada: “La mirada docente sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje”, (2020). El objetivo que busca es intentar responder a la pregunta ¿qué hacen los docentes frente a la diversidad para garantizar la inclusión educativa? Por lo tanto, esta investigación se propuso indagar ¿cómo se practica en el aula?

A lo largo de este trabajo de investigación se describe la mirada docente, de un caso único de estudio, respecto de alumnos con ciertas dificultades en el aprendizaje de escuela primaria de gestión privada. Del análisis de entrevistas realizadas, se llega a las siguientes conclusiones; como caso de estudio, los docentes evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas de aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Conjuntamente, los alumnos son tenidos en cuenta a la hora de la planificación de las clases y son partícipes de las actividades planificadas para el grupo total, además de que algunos docentes optan por hacer adaptaciones curriculares. Dentro de las actitudes de los docentes, se destaca la importancia del docente integrador como especialista en el proceso de intervención pedagógica. Perciben a los estudiantes con discapacidad como poseedores de habilidades artísticas o sociales, destacando que son más cariñosos que el resto e incluso más inteligentes en otros sentidos.

Como se pudo constatar en las entrevistas exploradas, no se evidencian tensiones y/o conflictos entre la mirada de los directivos y la de los docentes. La cuestión primordial es la oferta de calidad educativa y los modos de acceso que la escuela es capaz de construir. En otras palabras, permitir el derecho a que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad construyendo alternativas.

“Integración e inclusión educativa en el discurso docente” se llamó el estudio realizado por Payacán García Et. Al (2022). El mismo se desarrolla en tres escuelas de Santiago de Chile, con un enfoque cualitativo, mediante entrevistas a 15 docentes.

Entre los hallazgos principales los autores afirman que existe un uso y significación distribuida en tres grupos: un grupo de docentes utilizó los conceptos ajustados a las definiciones teórico-formales y atribuyó una significación clara. Otro grupo de docentes sólo es capaz de establecer semejanzas entre los conceptos y, en un tercer grupo de docentes,

quienes los confunden. Esto lleva a la conclusión que, al no existir claridad en la significación y uso práctico de los conceptos estudiados, las prácticas inclusivas son poco exitosas o erróneamente enfocadas y se manifiesta la necesidad de clarificar las concepciones de base, en función de aplicarlas adecuadamente en las prácticas docentes.

La siguiente investigación educativa realizada por Alba Cueva, Et al, denominada: "Inclusión educativa: una mirada hacia un horizonte epistemológico", tiene por objetivo analizar la inclusión educativa. Es descriptiva, ya que es un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada.

Es publicada en el año 2022 en la Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes en Ecuador. La recolección de la información es en fuentes primarias u originales, de autores dedicados a la reflexión crítica e investigación en ésta temática.

Las conclusiones a las que llegaron son que, hablar de Inclusión Educativa es una respuesta reivindicativa para enmendar de alguna forma la gama de desigualdades e inequidades que surgen como producto del mismo sistema capitalista. Entonces la inclusión educativa nace por la lucha de reivindicar los derechos de los deficitarios.

Algunas limitaciones fueron paradigmáticas, metodológicas, de saberes y métodos que no permiten eliminar la homogenización.

Por último se propone en éste artículo, el paradigma de la complejidad con reformas cognitivas que presenta caminos reales, muy ambiciosos pero posibles de ver la diversidad como norma social, apoyada en la aceptación, respeto y comprensión al otro.

V. Marco teórico

5.1. Escuela

A partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206, la escuela es definida como “la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2020 s/p).

Es la escuela quien regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender.

Pero a lo largo del tiempo observamos que la formación de la enseñanza, la dinámica, los perfiles y las estrategias, como las singularidades a la hora de aprender fueron modificándose y cambiando acorde a los nuevos paradigmas.

Uno de los autores que da cuenta de éstos cambios expresa que, la escuela está íntimamente ligada a las experiencias personales de cada estudiante y se basa en el respeto a las particularidades de cada uno de ellos. El docente es quien guía el proceso, comparte sus técnicas y herramientas para que cada estudiante por sí mismo pueda desarrollar sus habilidades y capacidades, y encuentre “respuestas razonables a problemas prácticos”. Freinet (), el autor anteriormente referenciado, también plantea desde dónde pensamos la educación. Entonces respecto a esto propone un proceso educativo centrado en el alumno, porque “toda pedagogía que no es parte del educando es un fracaso, para él y para sus necesidades y sus aplicaciones más íntimas” (Lourdes Imelda Sabori Salazar, 2009, p.3).

Ésta manera de pensar la escuela de hoy es producto de la evolución de los paradigmas, de la reflexión de conceptos y prácticas y de políticas educativas que han acompañado, dando lugar a nuevas formas de hacer escuela.

5.2. Discapacidad

En Argentina, podemos mencionar que el marco legal de la Derechos de las Personas con Discapacidad en la Cámara de Diputados en, Ley 26.378, define a las personas con discapacidad, en tanto presenten deficiencias físicas, mentales, intelectuales o deficiencias en la participación plena y efectiva.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2014, aclara que: La CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud), fue declarada por la Asamblea Mundial de la Salud como la nueva clasificación estándar para la discapacidad. Se recomienda para entender la discapacidad, planificar intervenciones y monitorear el progreso de los Estados hacia el cumplimiento de sus obligaciones en materia de derechos de las personas con discapacidad. La discapacidad se entiende como un fenómeno multidimensional, un “continuum” del funcionamiento humano que se hace visible en relación con situaciones específicas de la vida. En otras palabras, la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno.

En tal sentido, la CIF, es un marco conceptual que provee un lenguaje para describir la discapacidad en el contexto de los facilitadores y las barreras del entorno.

5.3. Paradigma

Un paradigma es entendido como el conjunto de conceptos, valores, técnicas y procedimientos compartidos por una comunidad científica, en un momento histórico determinado, para definir problemas y buscar soluciones (p. 178). Ruiz Bolívar (1997). Para Sampieri (): “El paradigma se convierte en una especie de gafas que permiten al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo”

5.3.1. Paradigmas de discapacidad

Se distinguen tres concepciones o “modelos” de tratamiento social, que a lo largo del tiempo se han dado a las personas con discapacidad, y que en la actualidad coexisten en mayor o menor medida.

5.3.1.1. El modelo de prescindencia: considera, que la discapacidad tiene su origen en causas religiosas, y que las personas con discapacidad son una carga para la sociedad, sin nada que aportar a la comunidad. La explicación respecto de las causas de la discapacidad es religiosa: el nacimiento de un niño o niña con discapacidad es el resultado de un pecado cometido por los padres. Ello, unido a la idea de que la vida de una persona con discapacidad no merece la pena ser vivida.

5.3.1.2. El modelo rehabilitador: (o modelo médico). Sus características fundamentales son dos: en primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad, a diferencia del modelo de prescindencia, ya no son religiosas, sino que pasan a ser médico-científicas. En este modelo, y tratándose del campo de la medicina, ya no se habla de Dios o del diablo, sino que se alude a la discapacidad en términos de “enfermedad” o como “ausencia de salud”. En segundo lugar, se considera que las personas con discapacidad tienen algo que aportar a la comunidad, pero sólo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, y logren asimilarse a las demás personas (válidas y capaces) en la mayor medida posible. Con lo cual, entran en un “proceso de normalización” a fin de poder obtener por parte de la sociedad un valor como personas y como ciudadanas y ciudadanos. Puesto que la atención se centra en la discapacidad (en aquello que la persona no es capaz de realizar), se produce la subestimación hacia las aptitudes de las personas con discapacidad, y así el tratamiento social otorgado se basa en una actitud paternalista y caritativa, enfocada hacia las deficiencias de tales personas que, se considera, tienen menos valor que el resto. Este modelo, en definitiva, busca la “normalización” de la persona, hacia lo estándar y normativo, siempre, si se puede. Curiosamente, la educación especial se concibe como una de las mejores herramientas normativas del camino hacia la realización.

5.3.1.3. El modelo social: nace básicamente a partir del rechazo de las características expuestas en los dos anteriores. Los presupuestos fundamentales de este modelo son dos: en primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales de las personas con discapacidad la causa del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de esas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Esto no supone negar el aspecto individual de la discapacidad, sino enmarcarlo dentro del contexto social. En segundo lugar, se considera que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en la misma medida que el resto de las personas sin discapacidad. De este modo, partiendo de la premisa fundamental de que toda vida humana es igualmente digna, el modelo social sostiene que lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación plena de su diferencia. Estos presupuestos tienen importantes consecuencias, entre las que destacan sus repercusiones en las políticas sociales a ser adoptadas sobre las cuestiones que involucran a la discapacidad. Así, si se considera que las causas que la originan son sociales, las soluciones no deben dirigirse individualmente a las personas que se encuentran en dicha situación, sino hacia la sociedad.

5.4. Discapacidad en jóvenes y adultos

Muchos de los/as jóvenes y adultos/as han egresado de escuela especial, o han participado en diversas instituciones educativas sin finalizar los trayectos propuestos. Algunos no han transitado la modalidad pese a requerir apoyo, mientras que en otros casos se diseñan trayectorias compartidas entre instituciones de educación especial y educación común. En su mayoría, jóvenes y adultos/as han finalizado el nivel primario y retoman el circuito educativo en busca de saberes que consideran pendientes, incluyéndose en las instituciones de EPJA.

Se observan significativos avances en materia de educación inclusiva, entendida como una educación en condiciones de equidad e igualdad para todos y todas. Sin embargo uno de los principales desafíos es contribuir al desarrollo de una verdadera inclusión social. Pensar la educación inclusiva como puente hacia la participación social del colectivo de jóvenes y adultos/as, requiere profundas transformaciones y supone comprenderla como un proceso que permite una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005, en Echeita y Ainscow 2011).

La inclusión social se sustenta en las posibilidades con las que cuentan jóvenes y adultos/as de acceder a propuestas pedagógicas que instrumenten para la vida en sociedad, la autonomía, y faciliten la participación en actividades culturales. Esto supone identificar y eliminar barreras actitudinales, culturales, institucionales, etc., que impidan a los/as estudiantes ejercer el derecho a la plena participación y al

aprendizaje: “encontrar un equilibrio entre educar a ‘cualquiera’ pensándolo como ‘cada uno’ (...). Encontrar ese equilibrio es el difícil arte de educar” (Skliar, en Malamud, 2021).

5.5. Educación inclusiva y docentes

Este carácter de desafío profesional de la escuela inclusiva es reconocido por todos los profesionales de la educación, partidarios y detractores, ya que la disposición y preparación profesional del profesorado es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más cuando se tengan elementos tan novedosos y complejos en comparación con las prácticas educativas tradicionales. Una práctica que ha de estar impregnada por la filosofía inclusiva, cuyo ideario plantea el acceso, la presencia, la participación, la permanencia, el éxito y el logro de todos los estudiantes (Arnaiz, 2012).

5.6. Integración v.s. Inclusión

La integración educativa hace énfasis en el derecho de todo niño, niña, joven y adulto/a con discapacidad, a ser recibido en los diferentes niveles del sistema educativo. Con el paso de los años demostró que también es un término segregacionista, donde se ve al estudiante con discapacidad en otros espacios dentro de la misma institución escolar, se los aparta del resto de sus compañeros, para ser atendidos, además de que las estrategias y actividades muchas veces son totalmente diferentes a las de sus compañeros del grupo-clase. De esta forma, el docente integrador se ocupa del trabajo individual con el estudiante, planificando y llevando a cabo la propuesta escolar.

En cambio cuando hablamos de educación inclusiva, la primera decisión que se asume es política, porque en ella está implícito el derecho social a la educación desde una perspectiva de derechos humanos. La inclusión es producto de una construcción histórica ya que actualmente se reivindican los derechos de sectores que fueron históricamente marginados del espacio escolar, pasando de un modelo de homogeneización hacia uno de democratización de la educación.

En este sentido, Casanova (2011), señala que la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es educación. Sostiene que la educación inclusiva lejos de un concepto técnico se trata de un concepto político, un instrumento para valorar la diversidad, una posición ideológica que nos obliga a eliminar las barreras actitudinales sostenidas en creencias, prejuicios, mitos, representaciones sociales conducentes a tomar como natural lo que son construcciones sociales y culturales para legitimar la profecía autocumplida.

5.7. Prácticas inclusivas

Al mismo tiempo, para que haya experiencias cada vez más inclusivas, es necesario desarrollar prácticas inclusivas. Las mismas son entendidas como aquella acción que adquiere sentido desde una realidad concreta, y en la que se construyen significados desde las interacciones. Las prácticas consideradas inclusivas, describen al contexto

del aula como una comunidad en la cual se practica la cooperación y la colaboración como estrategia pedagógica tanto para los componentes cognitivos como para los componentes emotivos. Implica una acción comprometida con la enseñanza y el aprendizaje a partir de la cual se construyen valores que fomentan el desarrollo de la autonomía.

Castro (2012), asevera que:

La educación inclusiva no solo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Incluir los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida (pág.25).

Es necesario pensar en experiencias de inclusión, porque una inclusión total significa apostar por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por las posibilidades que ofrece la escuela; la inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, entre otras.

En relación con ello, es necesario una forma de enseñar enriquecida y enriquecedora. Con el empleo de la diversificación de recursos y apoyos, en correspondencia con las múltiples formas de expresión de la diversidad que se encuentra actualmente en los contextos educativos (Borges et al., 2014).

En este sentido, la investigación disponible permite conocer gran variedad de prácticas que concretan y sostienen los valores y concepciones inclusivas, en las que el docente valora la diversidad en el aula y se compromete con el aprendizaje de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2015).

5.8. Centrada en la enseñanza

Tal como lo señala Paulo Freire (1997) enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Y es desde ese lugar donde los apoyos cobran el sentido en la enseñanza para incidir en los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, la inclusión no se conquista desde el discurso, sino que depende de prácticas reales donde se consideren los apoyos (mediadores), necesarios para incidir en el aprendizaje de todos los estudiantes. Cuando esto no

sucede hay un impacto afectivo, cognitivo y social que debilitan las herramientas del pensamiento, porque no hay aprendizaje.

Los trayectos escolares diversificados son los recorridos posibles de los sujetos, pero en el seno del Sistema Educativo son articulados, acompañados e historizados. Son necesarias propuestas organizadas curricularmente, diseñadas y evaluadas por los equipos interdisciplinarios de apoyo a la inclusión. Ello supone el análisis de condiciones institucionales, curriculares y metodológicas para ofrecer a los y las estudiantes todas las posibilidades para que puedan aprender. Asimismo, implica la articulación con otros organismos provinciales, nacionales y de la sociedad civil.

En tal sentido es determinante señalar que ningún estudiante es matrícula compartida de las instituciones, porque todos los estudiantes tienen derecho a que las escuelas encuentren los modos de brindarles experiencias educativas significativas y en torno a aquello definido como común, no puede considerarse como un núcleo de formación que excluye a quien no logra demostrar que lo alcanzó.

En éste orden de ideas, las escuelas inclusivas a las que están dirigidas las políticas educativas, las y los estudiantes, incluidos aquellos/as con discapacidad, son de toda la escuela. Por lo tanto, el equipo directivo, los docentes, profesores y equipos de apoyo a la inclusión son responsables de la totalidad de los estudiantes. De éste modo son las escuelas las que tienen la responsabilidad de brindar determinadas experiencias educativas, y no los estudiantes quienes deben demostrar que han alcanzado ciertos saberes.

- 5.9. El diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los estudiantes.

El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están (Cast 2011: 3)

- 5.9.1. Los principios del DUA:

PRINCIPIO I: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN (EL QUÉ DEL APRENDIZAJE) Los estudiantes difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta.

PRINCIPIO II: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN (EL CÓMO DEL APRENDIZAJE) Los estudiantes difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben.

PRINCIPIO III: PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN (EL POR QUÉ DEL APRENDIZAJE). El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los estudiantes difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender. Existen múltiples fuentes que influyen a la hora de explicar la variabilidad individual afectiva, como pueden ser los factores

neurológicos y culturales, el interés personal, la subjetividad y el conocimiento previo, junto con otra variedad de factores.

Las Configuraciones de apoyo son todas las ayudas que aumentan la capacidad de los miembros de una institución escolar para dar respuestas a la diversidad de estudiantes. Proporcionar apoyo individual a determinados estudiantes es solo una de las formas para hacer accesible los contenidos de aprendizaje de todo el grupo. Como afirma Perez Gomez (2012) el aprendizaje se enriquece en contextos en lo que los aprendices tienen relaciones de apoyo, experimentan sensaciones de propiedad y revisión sobre los propios procesos de aprendizaje y pueden aprender de y con otros. Los escenarios de cooperación y apoyo mutuo favorecen el aprendizaje tanto para estimular el intercambio de información como para permitir que los estudiantes se sumerjan sin miedo en el territorio incierto de la búsqueda, la resolución de problemas y la innovación.

Dicho de otro modo, los apoyos implican la convergencia de múltiples modos de representación del saber para adecuarlo a cada estudiante. ¿Qué son las barreras? Una barrera es algo que impide a una persona realizar una tarea o conseguir algo. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas.

5.10. Psicopedagogía

La Psicopedagogía en palabras de Müller (1996), es aquella que se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, cómo y por qué se producen alteraciones en el aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido.

Es posible señalar que la Psicopedagogía es una disciplina en construcción permanente, que acompaña y conceptualiza a la enseñanza y el aprendizaje de todos y cada uno de los paradigmas de discapacidad que abordamos en éste trabajo. Esta afirmación conduce a concebir la Psicopedagogía como dinámica, abierta al diálogo, al estudio y al trabajo en corresponsabilidad.

Por otro lado como lo afirma Antelo (2016) los interrogantes que se propone esta disciplina son compartidos e interpelan a otros campos de conocimiento. Atendiendo a la diversidad presente en el aula, es que es necesario revalorizar el rol del Psicopedagogo que acompaña, sostiene y brinda las herramientas necesarias para hacer de la inclusión una realidad.

VI. Metodología

6.1. Diseño

En cuanto al tipo de estudio, el trabajo es de tipo descriptivo, ya que se describen situaciones, eventos, experiencias y prácticas pedagógicas. El objetivo del estudio es identificar y describir los desafíos y demandas que presentan los docentes de la modalidad de jóvenes y adultos para brindar intervenciones, marco conceptual y acompañamiento pedagógico para la inclusión y la atención a la diversidad, en una escuela pública de modalidad EPJA, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

Con respecto al enfoque del presente trabajo, es de tipo cualitativo, donde el proceso de indagación es flexible en la búsqueda e interpretación de los resultados. Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa se preocupa por la construcción del conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen o viven, el enfoque cualitativo es pertinente (Hernández Sampieri et al 2014).

Por otro lado, es una investigación que, mediante los procesos cualitativos, se analizan los resultados para responder al planteamiento del problema y construir un proyecto de intervención posible.

Por último, es una investigación no experimental, ya que las variables independientes no se manipulan porque ya sucedieron.

Se selecciona éste diseño porque el presente trabajo se basa en observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural para después analizarlo. No se construye ninguna situación, sino que se observan actuaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador (Hernández Sampieri et al, 2014).

Para el relevamiento de la información, se realizaron, por un lado, entrevistas cualitativas, semiestructuradas y abiertas. Fueron cualitativas porque se realizaron preguntas sobre experiencias, opiniones, valores, creencias, percepciones, hechos, etcétera. Fueron entrevistas semiestructuradas porque se basaron en una guía de asuntos o preguntas, en donde el entrevistador tenía la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. Por último fueron entrevistas abiertas porque se fundamentaron en una guía general de contenido y en entrevistador poseía la flexibilidad para manejarla (Hernández Sampieri et al, 2014)

Se incluye en éste trabajo el formulario de consentimiento informado y el modelo de preguntas que se realizaron en las mismas. (Anexo I).

6.2. Muestra

La muestra está conformada por un total de diez participantes, seis docentes, dos docentes de apoyo a la inclusión y dos asesoras pedagógicas. Género femenino y masculino, entre 35 y 50 años, de una escuela pública de la ciudad de Santa Rosa. El

muestreo es no probabilístico, ya que la selección de un elemento de la población que forma parte de la muestra se basa hasta cierto punto en el criterio del investigador o entrevistador de campo. Es por conveniencia y voluntario (Hernández Sampieri et al 2014).

6.3. Procedimiento de análisis

El contexto de investigación es en la misma escuela, previa convocatoria realizada a los docentes por la entrevistadora, donde personalmente se explica a los docentes el objetivo de la investigación.

Los encuentros se coordinan en función de los días y horarios de jornadas de trabajo institucional en la que son partícipes los y las docentes. Son 3 encuentros en total de 120 minutos cada uno aproximadamente. Cada entrevista se desarrolla durante 30 minutos con cada docente.

Se graban y transcriben las entrevistas, a partir del consentimiento informado de cada participante. Por otro lado, la entrevista se construye con un carácter narrativo y cualitativo que apunta a identificar el objetivo. Se indagan las distintas miradas, buscando saber qué conocen sobre sus prácticas a través del tiempo y en la actualidad y la percepción actual de los nuevos paradigmas.

Además, al momento de realizar las entrevistas, se aclara a los participantes, que los resultados son de carácter confidencial y que la identidad se mantiene en reserva.

VII. Resultados

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se presenta a continuación la siguiente tabla con los datos sociodemográficos de la muestra.

Tabla 1 Datos sociodemográficos de la muestra

Participante	Sexo	Edad	Profesión	Estudios	Institución en la que trabaja
A	Femenino	37	Docente de Apoyo a la Inclusión	Profesora de Educación Especial	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
B	Femenino	49	Docente de Apoyo a la Inclusión	Profesora de Educación Especial	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
C	Masculino	41	Docente	Profesor de Lengua y Literatura	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
D	Femenino	35	Docente	Profesora de Inglés	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
E	Femenino	38	Docente	Profesora de Biología	Escuela para Adultos, de

					la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
F	Femenino	50	Docente	Profesora de Química	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
G	Femenino	42	Docente	Profesora de Ciencias de la Educación	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
H	Femenino	36	Lic. En Psicopedagogía	Asesora Pedagógica	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
I	Femenino	41	Lic. En Psicopedagogía	Asesora Pedagógica	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.
J	Femenino	39	Docente	Profesora de Geografía	Escuela para Adultos, de la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

Entrevistas a docentes y asesoras pedagógicas

Categoría Inclusión

Subcategoría: Concepto

De las entrevistas realizadas, surgen varios conceptos relacionados con la Inclusión. Pero se destaca en general como un derecho.

Diversidad y respeto en tres ocasiones, calidad educativa, equidad de oportunidades, trabajo colaborativo, ayuda, escucha, diversificación de actividades, aprendizaje para todos, involucramiento y mirada atenta.

La docente G, expresa “es un derecho sin condiciones”, entendiéndose como universal sin barreras para nadie.

En cambio, la asesora pedagógica H, relaciona el término inclusión con paradigma actual de cambio, expresa “es un paradigma más de los que vienen sucediendo, quizás más evolucionado pensando en los derechos, pero con muchos vacíos teóricos y prácticos que se evidencian día a día en las escuelas”. Coincidiendo con ésta reflexión la asesora pedagógica I comenta “es necesario, es un norte, un objetivo al que creo que llegaremos en algún momento”.

Por su lado, la asesora pedagógica I, responde “la inclusión en el aula no es llevar a los alumnos a lo que ya existe, es crear nuevos y mejores espacios para todos.”

Subcategoría: Inclusión o integración

Con respecto a si la inclusión es real o son experiencias de integración, coinciden los docentes entrevistados, en que no es inclusión sino aún integración. En relación a los factores que influyen en el ejercicio de la práctica docente inclusiva, hay diversidad de respuestas. La asesora Pedagógica H manifiesta: “hay buena voluntad de parte de la mayoría de los docentes, por capacitarse y entienden que vamos hacia ese camino. Pero coincido en que existen experiencias inclusivas aunque son más las integradoras”. El Docente C considera que: “todavía no llegan a ser inclusivas por factores heterogéneos”. El Docente D expresa: “depende del contexto, la inclusión real no puede realizarse por la falta de formación de docentes y escasos recursos humanos que acompañen las trayectorias”.

Por otro lado, la Docente E, comenta que: “ambos paradigmas coexisten y depende de la confianza y adaptación de todos”

Categoría La Institución

En relación a las respuestas obtenidas en éste ítem, se visualiza la necesidad de un trabajo en correspondencia entre instituciones, aunque no sucede en la mayoría de las situaciones. Coinciden que el trabajo conjunto con la DAI en ésta escuela está ensamblado, pero no sucede lo mismo en otras.

La asesora pedagógica I expresa: “hemos realizado de manera articulada, capacitaciones con las distintas escuelas de apoyo a la inclusión; discapacidad intelectual, motores, visual, y sordos e hipoacúsicos. En todos los casos el objetivo es que puedan brindar ejemplos concretos de configuraciones de apoyo o accesos a las propuestas que ellos llevan adelante en el aula”.

Por otro lado, una mirada diferente es la de la Docente F, por ejemplo, que plantea: “No observo que las escuelas estén implicadas en propuestas educativas inclusivas. Valoro el desafío de las DAI quienes son las que garantizan el acompañamiento, aunque con sobrecarga de estudiantes.”

Categoría Práctica Docente

Subcategoría Dificultades frente a la inclusión

En cuanto a las dificultades que presentan los docentes en su práctica docente frente a la inclusión de estudiantes, varios de ellos manifiestan que, es un impedimento la falta de conocimiento para realizar las adaptaciones, configuraciones o diversificaciones a las propuestas.

También es un limitante la falta de recursos humanos. El Docente D expresa: “es una Provincia que como política inclusiva quiere escuelas especiales vacías pero no crea los cargos necesarios que acompañen a las trayectorias en escuelas comunes”.

Otro dato relevante es la demanda por parte de los docentes a las escuelas, respecto en que no se les informa cuáles son los estudiantes con acompañamiento. Muchas veces tienen que improvisar en el aula.

Subcategoría Propuesta de Enseñanza

Coinciden en las respuestas, definir la inclusión como un “desafío”. El Docente C comenta: “siempre hay barreras que intentamos superar”.

Por otro lado la Docente F, responde: “cuando me han explicitado el problema y las formas a partir de las cuales se accede al aprendizaje no he tenido inconvenientes. Las dificultades están con aquellos estudiantes que como docentes vemos que tienen dificultades y problemas para acceder al aprendizaje pero por cuestiones burocráticas no están incluidos y, decidimos realizar adecuaciones sin tener la certeza si son los apoyos que realmente necesitan.”

La asesora pedagógica I comenta que se ha trabajado sobre el Diseño Universal Para el Aprendizaje, en la importancia de identificar las barreras y buscar derribarlas. Planteamos en las jornadas ejemplos concretos donde como ejercicio pensaron configuraciones de apoyo”

Subcategoría El aula con alumnos incluidos

En relación a las situaciones actuales y diarias presentes en el aula con estudiantes con discapacidad; por ejemplo el Docente G expresa que: “cuando tengo más de tres estudiantes y falta el docente de apoyo es una dificultad. Ya que al momento de escribir, realizar actividades, no se puede abarcar a la totalidad de estudiantes.”

Respecto a un aula inclusiva, el Docente E comenta: “las dificultades tienen que ver con el tiempo para planificar las propuestas y la organización dentro del aula”.

Por su lado el docente F, considera que: “la dificultad no tiene que ver con la diversidad de trayectorias en el aula sino, con la falta de herramientas para generar propuestas integrales”.

Respecto a ésta categoría, la Asesora Pedagógica H expresa: “Uno de los mayores reclamos de los docentes, además de la falta de tiempo para planificar y realizar después las configuraciones, es no poder dar respuesta a la diversidad de procesos de aprendizaje de los estudiantes que tienen en sus aulas”

.Subcategoría Formación Docente

Respecto a las capacitaciones, cursos o herramientas necesarias para llevar a la práctica el nuevo paradigma inclusivo, en general los docentes expresan que han recibido formación virtual y/o presencial pero coinciden que es por necesidad personal, no por un lineamiento de política educativa. Y, que asimismo no alcanza.

El Docente C expresa respecto a esto que: “he realizado cursos de INFOD y recibido charlas de la Escuela de Apoyo a la Inclusión N°2 de discapacidad intelectual.

Categoría Políticas Educativas Inclusivas

Respecto a la implementación de políticas inclusivas en la Provincia de La Pampa, varios docentes expresan el desconocimiento de reglamentaciones y/o decretos. El trabajo colaborativo entre instituciones está articulado pero como comenta el Docente C: “No se promueve al desarrollo de la inclusión ya que el interés se centra en garantizar la estadía de los estudiantes. Es un “como sí” garantizamos la inclusión sin recursos y sin formación. Los marcos normativos delimitan la obligatoriedad, la permanencia de los estudiantes sin reconocer las verdaderas necesidades”.

O, como lo comenta también el Docente F: “la implementación de las políticas inclusivas son agresivas desde lo laboral ya que en la práctica diaria faltan recursos y en vez de crear cargos, los cierran”.

La Asesora Pedagógica, manifiesta al respecto que: “las políticas educativas para la inclusión funcionan desarticuladas en la práctica, la teoría y objetivo es valorado por la mayoría, el problema surge al momento de ponerlas en práctica”

Entrevistas Docentes de Apoyo a la Inclusión

Categoría Inclusión

Subcategoría Implementación

Las docentes de apoyo a la inclusión (DAI), en la Provincia son docentes de educación especial que anteriormente desempeñaban sus funciones en las escuelas especiales. En la actualidad tienen definida una o dos instituciones en el mismo nivel educativo en escuelas “comunes” y un promedio de entre 15 o 20 trayectorias que acompañan.

Ambas docentes A y B expresan la importancia de la implementación de la educación inclusiva. La Docente A expresa: “la educación inclusiva nos habilita a pensar que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad, convirtiéndose en una cuestión de ampliación de derechos e igualdad de oportunidades.

Por su parte B agrega: “es fundamental, pero como otros paradigmas la teoría y la práctica se desarrollan en tiempos diferentes”.

Subcategoría Trabajo colaborativo

Como se refleja en las entrevistas docentes, también en éstas se expresa la necesidad de trabajar de manera colaborativa y corresponsable entre las instituciones.

Respecto a esto, la Docente A aclaró: “implica una suma de acciones de distintos actores educativos, con el fin de lograr propuestas educativas diversificadas, bajo un diseño universal del aprendizaje, clave para lograr una escuela inclusiva.

Subcategoría Rol Docente

El docente, dentro del aula, como lo ha sido siempre, trabaja con todos los estudiantes, tengan o no discapacidad. La figura de la DAI, se incorpora como “pareja pedagógica del docente”, y brinda las herramientas necesarias para ajustar la propuesta pedagógica a la trayectoria de los estudiantes.

La Docente A agrega al respecto: “planificamos una enseñanza flexible de manera corresponsable con el docente”.

Subcategoría Inclusión y Aprendizaje

Como sucede en todas las escuelas, nuestras aulas, en el sistema educativo pampeano, son diversas. Esto hace que los docentes sean creativos y flexibles a la hora de implementar propuestas y recursos. La docente B aclara: “todas las herramientas son viables al momento de hacer los ajustes, uso de tecnología, propuestas grupales, uso de cuestionarios, verdadero y falso, expresiones artísticas, entre otras”.

Por otro lado, la Docente B agrega que: “Es un tema que resuena en cada reunión, el de calidad educativa. Están en la escuela aprendiendo o sólo se incluyen desde lo social. La mayoría de los docentes manifiestan bajar el nivel educativo o realizar recortes de saberes”.

Categoría Formación Docente

En ambos casos, las entrevistadas comunican la necesidad de estar permanentemente actualizadas.

La Docente A responde: “realizo capacitaciones en INFOD u otras capacitaciones que propone el Ministerio de Educación de La Pampa y la Dirección General de transversalidad de Educación Inclusiva. En la página de ésta última, hay guías de materiales producidos por dicho organismo, que promueven y socializan claves para pensar propuestas inclusivas”.

Categoría Resistencias docentes a la inclusión

Respecto a ésta categoría ambas docentes coinciden en la resistencia al cambio que hay en los docentes. De todas maneras observan que están más interesados en realizar propuestas inclusivas que hace diez años atrás. La Docente A expresa su opinión: “creo que las resistencias se dan por falta de capacitación y porque diversificar implica romper con prácticas pedagógicas tradicionales y homogeneizantes; significa reconocer la singularidad de cada estudiante y de cada grupo y generar propuestas curriculares que contemplen las necesidades, los gustos y los intereses de cada estudiante.”

Categoría Políticas Educativas Inclusivas

En cuanto a la implementación de políticas educativas inclusivas, la Docente A, expresa que se han aplicado de manera planificada y organizada. Ambas docentes entrevistadas coinciden en que el tiempo, la capacitación y la inversión en recursos humanos hace la diferencia. Según la Docente B, los recursos son escasos, pero a pesar de eso, considero que una verdadera educación inclusiva es posible y está en marcha”.

VIII. Discusión

El objetivo general de éste estudio es indagar los desafíos y demandas de los y las docentes para lograr una enseñanza inclusiva en una escuela para Jóvenes y Adultos de la Ciudad de Santa Rosa.

Los resultados arrojan que la inclusión es un desafío presente en los docentes. Se desprenden dos cuestiones, por un lado la demanda manifiesta de mayor capacitación y formación y; por otro lado; el desconocimiento de decretos y/o resoluciones donde se expresa cómo debe ser la inclusión y cuál es el rol de las DAI. En general los docentes depositan en ellas la responsabilidad de la planificación de propuestas “para los alumnos incluidos”, entonces el/la docente puede dar respuesta a los demás estudiantes. De ésta manera el paradigma sigue siendo integracionista. Los estudiantes incluidos son de la escuela y son también responsabilidad del docente, más allá del acompañamiento de la DAI. Los lineamientos de política educativa inclusiva en la provincia, expresan claramente que una DAI no debe estar sentada junto al alumno incluido, sino que trabaja como pareja pedagógica del docente brindando a éste herramientas.

En la práctica esto no sucede. Se observa en las respuestas de los docentes que reconocen experiencias inclusivas pero que aún no es una inclusión real.

Respecto a la primera cuestión, la formación docente en inclusión es en su mayoría por iniciativa personal, a través de cursos o capacitaciones de plataformas nacionales y charlas de las escuelas de apoyo a la inclusión de la provincia. Pero es evidente la distancia existente entre formular un nuevo paradigma, plantear las claves para llevarlo adelante y a su vez dejar de lado, la falta de formación en relación a discapacidad por parte de los docentes. En la actualidad, en el Nivel Superior, en las carreras como Profesorado de educación inicial o primaria, aún no han modificado el plan de estudios, sumando formación para la inclusión. Entonces, coincido con ellos en lo necesario de la capacitación que debería brindar el Ministerio de Educación de la provincia, y valoro la iniciativa de los docentes abiertos, reflexivos y responsables de su labor que se perfeccionan para brindar los saberes de su disciplina de la mejor forma posible.

Del análisis de las entrevistas se desprende también, la variedad de denominaciones que tienen los mismos conceptos. Por ejemplo, en algunas ocasiones respecto a las adaptaciones curriculares, también son configuraciones de apoyo, y diversificaciones curriculares.

De la misma manera sucede con el concepto de inclusión y los paradigmas anteriores.

Cuando hablamos del concepto de discapacidad sucede lo mismo, a lo largo del tiempo van surgiendo nuevas denominaciones, anterior a éste Necesidades Educativas Especiales V.S. Discapacidad. Actualmente, se vuelve al concepto de discapacidad.

Entonces, parece que para cada paradigma, tradicional, biológico y de derechos humanos respecto al término discapacidad, también son incluidos conceptos nuevos.

Por otro lado, se observa respecto al término inclusión, asociaciones con otros como respeto, derechos, educación para todos. Y retomando las palabras de Skliar (2009), el autor nos cuenta sobre el educar a cualquiera y a cada uno, recalcando la importancia del estar juntos en la educación. Concibe el educar como el acto de sentir y pensar otras formas posibles de vivir y convivir; pensar la educación como el “estar-juntos”, como un espacio y un tiempo particular de conversación y de encuentro dentro de la diversidad. Este, sostiene que la escuela ha perdido, en estos tiempos, el sentido de educar a todos. Define a la educación como el acto de conmover, de donar, de sentir y pensar no a partir de la propia identidad, sino a través de otras formas posibles de vivir y convivir con los otros.

Con respecto al trabajo colaborativo o en corresponsabilidad con otras instituciones, los entrevistados coinciden en la importancia de articular acciones. Éstas requieren del compromiso del Equipo de gestión como de todos y cada una de las personas que integran la comunidad educativa. Con aciertos, errores, modificaciones pero con el objetivo de una escuela para todos.

En el análisis de las respuestas, es valorable, como resonancia de éste nuevo paradigma, que en ningún caso, las dificultades están depositadas en los estudiantes. Las barreras, no son del estudiante, están en el currículum, son de acceso, de poca flexibilidad de propuestas, de desconocimiento y falta de formación.

Es recurrente en las respuestas, el reconocimiento de falta de recursos humanos que acompañan estas prácticas nuevas. Es necesario dinamizar los recursos disponibles con el fin de cubrir las necesidades básicas y especiales de la enseñanza y el aprendizaje hasta tanto creen cargos o capaciten a los docentes.

Según Ainscow (2017) crear escuelas inclusivas requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas(p. 20).

Uno de los objetivos específicos es definir posibles acciones a implementar por parte de los Equipos de Apoyo a la Inclusión y del Equipo Pedagógico de la escuela, en relación a la temática planteada para brindar más y mejores redes de apoyo.

De esta forma se plantea como objetivo central, el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica articulada con Escuelas de Apoyo a la Inclusión y ésta con la Dirección General de transversalidad de Educación Inclusiva , con oferta presencial y a

distancia; para los docentes de la modalidad Adultos de la provincia, ofreciendo capacitación y herramientas para la inclusión.

IX. Conclusiones

Evaluación Final

Cuando se habla de normas en cuanto a Educación Inclusiva, las mismas demarcan lineamientos para garantizar que los estudiantes accedan a una educación que permita la participación y el aprendizaje de todos y todas.

La educación inclusiva no es una opción, es un-Derecho. Quienes trabajan en instituciones educativas, tienen la tarea y responsabilidad de conocer las normativas vigentes

Uno de los mayores desafíos y demandas que manifiestan los docentes en relación a la Educación Inclusiva, es el desconocimiento de las mismas. Ya sea por poca, escasa o nula formación ó por resistencias, desconocen los lineamientos que garantizan éste Derecho.

Pensar una escuela accesible implica pensar objetivos, actividades y evaluaciones disponibles para todos los estudiantes sin limitaciones. Cuando una propuesta educativa se presenta accesible se corre la mirada acerca de lo que el estudiante puede o no puede hacer para comenzar a mirar lo que el contexto impide.

Por esta razón generar una propuesta accesible implica ofrecer mayor flexibilidad, proponer opciones, generar apoyos, interactuar con el material de diversas maneras propiciar diferentes procesos cognitivos para que todos los estudiantes puedan acceder a un mismo concepto o instancia de participación.

Todas las personas de la comunidad educativa brindan apoyos, esto implica pensar que todos deben construir y garantizar andamiajes; tanto directivos como docentes, profesionales de los equipos de apoyo a la inclusión, familias, estudiantes y las personas de la comunidad en general.

Para que todas las personas de la comunidad educativa generen los apoyos es necesario instalarlos como buenas prácticas inclusivas mediante las acciones de construirlos, mostrarlos, ensayarlos, practicarlos y afianzarlos volviéndolos parte de la cotidianidad.

Es fundamental lograr tiempos de encuentro, de planificación y comunicación fluida interinstitucional sostenidos por un proyecto compartido, para generar un espacio sustentable y sostenido en el tiempo a fin de favorecer buenas prácticas inclusivas dejando de lado las barreras que se mencionan.

Haciendo referencia al objetivo general de ésta investigación, uno de los desafíos y demandas manifestadas por los docentes es, la falta de comunicación, la falta de formación y pocas estrategias para lograr un aula inclusiva.

Es aquí donde se fundamenta la propuesta psicopedagógica de intervención, para dar respuesta a la necesidad de formación y comprensión para una educación inclusiva.

Se parte de la premisa de la existencia de un único sistema educativo que acoge a todos y todas los estudiantes, venciendo la lógica de la existencia de sistemas paralelos.

Es necesario que para lograrlo, se trabaje en corresponsabilidad, que implique una suma de acciones de responsables emitidas por diferentes actores institucionales. Un trabajo de manera conjunta, colaborativa y comprometida se logra compartiendo la responsabilidad plasmada en el proyecto educativo y en las propuestas de enseñanza. No solo habilitando el mismo espacio físico escolar, sino también, construyendo saberes, estrategias y recursos, comprendiendo que los estudiantes son de la escuela y que todos los miembros del sistema educativo son responsables de identificar cuáles son las barreras a derribar o minimizar para que la enseñanza y el aprendizaje se produzcan brindando diferentes tipos de niveles de apoyo que permiten el acceso al aprendizaje y la participación, generando configuraciones y redes de apoyo y no mediante la producción de éstos en soledad.

Para construir escuelas inclusivas, es necesario el diseño de objetivos y metas compartidas donde toda la comunidad educativa brinden andamiajes, ayudas, recursos y estrategias; que aumenten la posibilidad de los estudiantes para efectivizar la participación y el aprendizaje.

Cuando pensamos en trayectos escolares diversificados, pensamos en recorridos posibles de los estudiantes dentro de las escuelas. Estos deben ser diversificados, articulados, acompañados e historizados. Diversificar implica romper con prácticas pedagógicas tradicionales y homogeneizantes significa reconocer la singularidad de cada estudiante y de cada grupo y generar propuestas curriculares que contemplan la necesidad los gustos y los intereses de cada alumno.

Volviendo a las variables analizadas en la investigación, los profesores demandan poco tiempo para la planificación. Es frente a ésta necesidad, que sería fundamental, poder contar, previos acuerdos en el proyecto institucional, espacios curriculares destinados a la construcción y reflexión conjunta. Habilitar espacios de escucha, intercambio y aprendizaje para los docentes que son quienes permanecen en el aula a pesar de la evolución de los paradigmas, las normativas, y aulas cada vez más diversas.

Sabemos también que no depende solamente de las instituciones éste proceso de inclusión. Es un proyecto político fundamental, cuyo tratamiento a la diversidad nos llevaría a considerar los aspectos macro y micro estructurales, sociales, culturales, educativos, políticos.

Por Último, adhiero al objetivo freiriano, de unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias, el cual supone que todo el mundo, sin distinción de clase social, género, cultura o edad, tenga derecho a una educación igualitaria. Desde su óptica la diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad . Freire (1997)

Aportes y contribuciones de la investigación

Considero que los resultados obtenidos a partir de la investigación, dan lugar a espacios de aprendizaje para todos lo que transitamos el aula. Pero también y no menos importante, que se apliquen políticas educativas donde no sólo nos digan qué tenemos que hacer, sino también cómo, y con qué recursos contamos para lograr el objetivo.

Limitaciones de la investigación

No encuentro limitaciones metodológicas en la implementación de la propuesta de intervención ante todo lo analizado en esta temática. Sostengo que la mayor barrera es que la Dirección de Transversalidad de Educación Inclusiva, no logra visualizar y por consiguiente aplicar propuestas ajustadas al vacío en la formación de los docentes.

X. Propuesta de intervención

Título del Proyecto: Inclusión educativa: aportes para las nuevas prácticas de enseñanza

Responsables: Asesora Pedagógica, Docente de Apoyo a la Inclusión y Psicopedagoga.

Destinatarios: Docentes de la Modalidad Jóvenes y Adultos que deseen participar.

Carga horaria: 16 hs reloj /4 hs por encuentro.

Fundamentación

La presente propuesta de intervención psicopedagógica corresponde al producto final, presentado como trabajo de Grado para lograr el Título de Licenciada en Psicopedagogía, en UFLO Universidad, en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

La propuesta se estructura en dos fases:

- La Fase I, corresponde al diagnóstico, realizado durante el primer semestre del año 2023.
- La Fase II, hace referencia a la propuesta de intervención, ésta es elaborada en el Segundo Semestre de 2023, para llevarla a la práctica al inicio del ciclo escolar 2024.

Esta propuesta es construida a partir de los resultados de la Fase I de diagnóstico, a partir de la cual, se evidencia la falta de formación de los docentes en educación inclusiva en la Modalidad para Jóvenes y Adultos y la necesidad de formación continua.

El objetivo general es desarrollar en los docentes, capacidades críticas y valores que impliquen aceptar las diferencias, la diversidad y dar respuesta a las necesidades que representa un aula diversa, ofreciendo estrategias para que implementen en el aula.

Para ello, se realiza un recorrido conceptual y normativo sobre el enfoque de Derechos Humanos en Discapacidad, se identifican y se abordan las problemáticas y los principales desafíos que presentan, para garantizar el derecho a las personas con discapacidad a acceder, participar y acreditar saberes dentro de la Modalidad.

Desde el enfoque inclusivo y el modelo social de discapacidad, se brindan las herramientas conceptuales y normativas que permitan a los docentes ampliar las estrategias inclusivas, identificar barreras que se presentan, flexibilizar las propuestas, y realizar configuraciones de apoyo.

Objetivos específicos:

- Conceptualizar socialmente la discapacidad
- Conocer la evolución de los paradigmas y su prevalencia hoy
- Comprender la inclusión educativa para llevarla a la práctica
- Identificar barreras para la participación y acceso al conocimiento
- Conocer los apoyos posibles en un aula diversa
- Poner en acción buenas prácticas inclusivas

Metodología

Las cuatro jornadas de capacitación son modalidad “taller”, grupal y en corresponsabilidad entre instituciones intervinientes y docentes. Escuela para adultos, escuelas de apoyo a la inclusión de discapacidad intelectual, sordos e hipoacúsicos, ciegos y disminuidos visuales y motores.

Cada encuentro está distribuido en tres momentos, inicia con una introducción teórica conceptual sobre normativas vigentes, evolución de paradigmas, accesibilidad y apoyos. Un segundo momento de puesta en práctica concreta de experiencias áulicas y herramientas de resolución, y un espacio final de intercambio.

La inscripción es libre y gratuita a través de un formulario digital, con cupos limitados según capacidad de aulas.

Cronograma

Febrero/marzo 2024	Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
-------------------------------	-----------------------	----------------------------	---------------------------

<p>1er encuentro 4 hs</p>	<p>Conceptualización de la discapacidad: evolución de paradigmas. Paradigmas de derechos. DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) Inclusión Educativa: Silvana Corso.</p>	<p>Conferencia: Director de Educación Inclusiva, Ladio Scheer Becher. Trabajo grupal, a partir de preguntas con el objetivo de identificar las necesidades de un aula inclusiva. “de la teoría a la práctica”</p>	<p>Socialización y puesta en común de cada grupo. Para finalizar se construirá un gráfico de barras ordenando las necesidades de formación en educación inclusiva, según las demandas de los docentes.</p>
<p>2do encuentro</p>	<p>Derribando barreras para el acceso y la participación. Leyes y normativas</p>	<p>Video: Francisco Noziglia: Educación inclusiva.</p>	<p>En grupos, identificarán y clasificarán las barreras presentes en la dinámica diaria de la escuela.</p>
<p>3er encuentro</p>	<p>Apoyos y estrategias para un aula inclusivo</p>	<p>Se entregarán propuestas areales por ciclo, que han sido desarrolladas por los docentes y a las cuáles deberán realizar configuraciones de apoyo para una discapacidad específica.</p>	<p>Se solicitará traer la propuesta con los andamiajes necesarios para exponer frente a los demás grupos. La propuesta de presentación deberá tener en cuenta la flexibilidad para abarcar a la discapacidad visual, auditiva,</p>

			motora e intelectual.
4to encuentro	Exposición de actividad solicitada a cada grupo en el encuentro anterior.	Por último, se propone una actividad final, individual. Realizar un análisis FODA personal (previamente se explicará definición, pasos y ejemplos)	Cierre de propuesta de intervención, y evaluación del mismo a través de la entrega de una rúbrica a cada participante para ser completada.

Lista de Cotejo para la Evaluación de la propuesta de intervención psicopedagógica

Cada uno de los objetivos que se elaboran en ésta propuesta de intervención, son evaluados a partir de un espacio teórico y otro de actividades prácticas. Tomaremos éste instrumento para seguir reflexionando y construyendo propuestas ajustadas a las necesidades.

Colocar SI-NO a cada objetivo teniendo en cuenta si ha sido enriquecedor para la práctica docente.

En caso de querer realizar algún comentario, se agregó una columna de observaciones.

NIVELES DE PROGRESIÓN/ INDICADORES U OBJETIVOS	DESARROLLO DE LA TEORÍA	PRÁCTICA	OBSERVACIONES
CONCEPTUALIZAR SOCIALMENTE LA DISCAPACIDAD			
CONOCER LA EVOLUCIÓN DE LOS PARADIGMAS Y SU PREVALENCIA HOY			
COMPRENDER LA			

INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LLEVARLA A LA PRÁCTICA			
IDENTIFICAR BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y EL ACCESO AL CONOCIMIENTO			
CONOCER LOS APOYOS POSIBLES EN UN AULA DIVERSA			
PONER EN ACCIÓN, BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS			

XI. Referencias Bibliográficas

Alba Cueva, Et al. 2022. Inclusión educativa: Una mirada hacia un horizonte epistemológico. Biblioteca electrónica. SciELO.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones. Aljibe.

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Educación Siglo XXI, 30 (1), 25-44.

Belén Suarez Lantaron y Ana López Medialdea. (2018). Investigación en educación inclusiva. La producción de trabajos en revistas españolas y tesis doctorales. Dialnet.

Berger, P., & Luckman, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 21-52, Madrid, OEI- UHEM.

Borges,S. Et al. (2014). Pedagogía especial e inclusión educativa. MINED. La Habana. Sello editor Educación cubana.

Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación vol.7, n.4, pp.78-94. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>

Cardona, M. C. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson-PrenticeHall.

Castro, P. I. (2012). Herramientas básicas para el trabajo con la familia. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. P.25

Claves para pensar propuestas inclusivas. sitio.lapampa.edu.ar

Consejo Federal de Educación. (2010). Resoluciones N°118/10, N° 254/15 y 311/16.

Dirección de Educación inclusiva y transversalidad. Modalidad jóvenes y adultos, normativas vigentes- <https://sitio.lapampa.edu.ar>

Dussel, I (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Red de Bibliotecas virtuales de América Latina-FLACSO.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de:

http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf

Fernández, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista electrónica de investigación educativa, vol. XV, (2), p. 82-99. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 7(2), 27-36.

Freire, P. (1997) enseñar no es transferir conocimientos. Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI. P.47.

Gelber D, Et al (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. Perspectiva Educativa. DOI:10.4151/07189729-vol58-iss.3-Art 967

Granada, M., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Universidad Católica del Maule. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Chile.

Griffa, M y Moreno, J. (2005). Libro, Claves para una psicología del desarrollo: adolescencia, adultez, vejez. Volumen II. Editorial, Lugar.

Hernández Sampieri, Et al (2014). Metodología de la Investigación - 6ta edición. <https://www.researchgate.net>

León Karina, (2018). TFI denominado: Inmersión educativa: el psicopedagogo como articulador entre los distintos actores institucionales en una escuela secundaria de gestión privada de la red escolar judía del barrio de Villa Crespo analizó el rol del Psicopedagogo. ¿Cómo opera y cuánto se encuentra

involucrado en los procesos de inclusión?

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía
repositorio UFLO.

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En Kerman, B. y. Ceberio, M. R. (Comps.)

Maselli, A Et al (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPAM. Redib.Vol 19, N°3, pp. 53-61.

Medina, J Et al (2019) Caracterización de prácticas educativas inclusivas en modalidad regular de educación para personas jóvenes y adultas. Revista Educación de Las Américas. DOI:
<https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.5>

Michelle Selzer, Et al (2020). La mirada docente sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje. Repositorio.udesa.edu.ar

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Resoluciones N
° 1493/05, N°2372/15, 382/17, 1575/17, 112/18, 169/18, 1253/18.

Müller, Marina, (2009). Aprender para ser. Principios de la psicopedagogía clínica. La Psicopedagogía y Los Psicopedagogos. Editorial Bonus.

Palacios et al (2020). Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual". Revista de Fillosofía y Educación-Saberes y Prácticas.

Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, (2013). Texto Completo (Versión 2.0). Traducción al español, Pastor, Et al-Universidad Complutense de Madrid.

Payacán García Et al. (2022). Integración e inclusión educativa en el discurso docente. Chile. Revista INTEREDU.

Pérez Serrano,G (1994). Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos. España, La Muralla.

Presidencia de la Nación. Dirección de Educación para Jóvenes y Adultos. (2010) Capacidades de estudiantes y docentes de la E.P.J.A.

Rodriguez Fuentes Et al (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1982>

Ruiz Bolívar, (1997). ¿Qué es un paradigma?: Análisis teórico, conceptual y Psicolingüístico del término.

Corso, Silvana (2017). La inclusión educativa como derecho. Observatorio de Políticas Educativas. Charla “Acciones para la inclusión”. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/observatorio/?p=510>

Skliar, Carlos (2021). Vista de Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual: actores en contexto. Malamud.

Tony Booth y Mel Ainscow (2011). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. 3ra edición. Editorial Fuhem.

Unda Villafuerte (2020). Perspectivas de docentes y estudiantes en la definición de la categoría escuelas inclusivas virtuosas. Revista de Educación Mendive. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2132>

UNICEF Argentina. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. (2010) El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico.

Wiggins, G & Mctighe, J. (2005) Diseño para la comprensión. 2da edición. Alexandría. VA: ASCD USA. En Capopiano R. (Coord) y Emetz, C. (2017) Breve síntesis sobre el modelo inverso. Clase Nro. 1. La gestión pedagógica del equipo directivo: estrategias para acompañar las prácticas de enseñanza. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Anexos

https://drive.google.com/drive/folders/1eUBC7zZS4FsQpSKt-bDmnsL9kg_qd2qL?usp=drive_link

Anexo I

Consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi opinión. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre “La Inclusión Educativa desafíos y demandas a la formación de los docentes de la Modalidad Jóvenes y Adultos, de una Escuela de gestión pública, de la Ciudad de Santa Rosa, Prov. De La Pampa”

Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán 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 de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, 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

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 N°:

Lugar y Fecha:

Anexo II

Modelo de entrevista-Docentes

Fecha:	Hora:	Lugar (ciudad y sitio específico):
Entrevistador/a:		
Entrevistado/a: (Nombre, Edad, Puesto, Género):		
<p>Introducción: el objetivo es conocer los desafíos y demandas a la formación de los docentes respecto a la Inclusión Educativa de la Modalidad Jóvenes y Adultos, de una Escuela de gestión pública, de la Ciudad de Santa Rosa, Prov. De La Pampa</p>		
<p>Características de la entrevista: Confidencialidad, duración aproximada 45 minutos</p>		
<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué palabras o frases te remiten al término de inclusión educativa en el aula? 2. ¿Considera que hay experiencias inclusivas o continúan siendo experiencias de integración? 3. ¿La Institución trabaja en red colaborativa con escuelas de apoyo a la inclusión y los recursos humanos necesarios? 4. ¿Cuáles son las dificultades que se le han presentado al momento de trabajar con la diversidad de alumnos con y sin discapacidad? 5. Ya sea para diseñar una propuesta de enseñanza o una estrategia metodológica, ¿Se presentan dificultades? 6. ¿Cuáles son las dificultades que percibís que tenes en tu rol como docente al tener diversidad de alumnos dentro del aula? ¿Estas dificultades repercuten en la organización de las actividades áulicas? 7. ¿Ha recibido algún tipo de formación en cuanto a la inclusión educativa? ¿De qué tipo? ¿Cómo fue la experiencia? 8. ¿Usted cree que el contexto en el que trabaja facilita el desarrollo de la inclusión educativa? ¿Por qué? 9. ¿Cómo cree usted que se han implementado las políticas y/o decretos relacionados con la inclusión educativa? 		

Modelo de entrevista- Asesoras Pedagógicas y Docentes de Apoyo a la Inclusión

Fecha:	Hora:	Lugar (ciudad y sitio específico):
Entrevistador/a:		
Entrevistado/a: (Nombre, Edad, Puesto, Género):		
Introducción: el objetivo es conocer los desafíos y demandas a la formación de los docentes respecto a la Inclusión Educativa de la Modalidad Jóvenes y Adultos, de una Escuela de gestión pública, de la Ciudad de Santa Rosa, Prov. De La Pampa		
Características de la entrevista: Confidencialidad, duración aproximada 45 minutos		
Preguntas: <ol style="list-style-type: none">1. ¿Considera importante la implementación de la inclusión educativa? ¿Por qué?2. ¿Considera usted que el trabajo entre pares o colaborativo aporta a la inclusión educativa? ¿De qué manera?3. ¿Cuál considera que es el rol del docente en la implementación de la inclusión educativa?4. Según su experiencia ¿Qué considera fundamental para que todos los estudiantes puedan aprender de manera efectiva?5. A la hora de aplicar prácticas pedagógicas inclusivas, ¿tuvo acceso a algún tipo de material que le proporcionara información sobre inclusión educativa? ¿A través de qué medio usted tuvo acceso a ese material?6. ¿Observa o ha escuchado resistencias al momento de hablar de inclusión y de diversificación de contenidos?. ¿Por qué cree que se dan?7. ¿Cómo cree usted que se han implementado las políticas y/o decretos relacionados con la inclusión educativa?		