



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES**

**Rector: Mgter. Néstor H. Blanco**

**Decana: Lic. Beatriz Labrit**

**Directora Lic. En Psicopedagogía: Laura Waisman**

**Tutora: Lic. Mónica Mathieu**

**Asesor Metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar**

**Lic. Talía Gomez Yepes**

**Autora: Mónica Alejandra Giarda**

**N° de Legajo: 15900**

**Título:**

**Percepciones de los padres respecto al proceso de integración escolar de sus hijos con discapacidad intelectual leve en una muestra de la localidad de Pilar, Córdoba.**

**Ciudad Autónoma de Buenos Aires**

**28 de Septiembre de 2019**

## ÍNDICE

	<b>PÁG.</b>
RESUMEN.....	3
ABSTRACT .....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1. MARCO TEÓRICO.....	6
2. ANTECEDENTES.....	17
3. PLANTEO DEL PROBLEMA.....	24
4. OBJETIVOS.....	26
5. MÉTODO.....	27
5.1 Diseño.....	27
5.2 Participantes.....	27
5.3 Técnicas de Recolección de Datos.....	27
5.4 Procedimiento.....	28
6. RESULTADOS.....	29
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	37
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS.....	48

## **RESUMEN**

El presente trabajo aborda las percepciones de los padres respecto al proceso de integración escolar de sus hijos, quienes presentan una discapacidad intelectual leve y se encuentran escolarizados en escuelas comunes y públicas de la localidad de Pilar, Provincia de Córdoba.

El estudio se enmarca en un paradigma cualitativo, utilizando entrevistas semi-estructuradas busca dar voz a los padres para conocer sus vivencias y experiencias propiciando un espacio de escucha a la vez que de mayor implicación que permita avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas y que contribuyan a la mejora de los apoyos brindados. Los principales resultados abren a la posibilidad de pensar las percepciones parentales como un aspecto altamente influyente en la construcción de dichas prácticas que el psicopedagogo debe necesariamente considerar en la búsqueda de la construcción de significados compartidos e intervenciones posibles.

### **Palabras clave**

Percepciones parentales - Discapacidad intelectual - Integración escolar – Prácticas educativas inclusivas – Apoyos.

## **ABSTRACT**

This work addresses the perceptions of parents regarding the process of school integration of their children, who have a mild intellectual disability and are enrolled in public and common schools in the town of Pilar, Province of Córdoba.

The study is part of a qualitative paradigm, using semi-structured interviews to give parents a voice to learn about their experiences and experiences, fostering a listening space that is at the same time of greater involvement that allows us to move towards more inclusive educational practices that contribute to the improvement of the supports provided. The main results open to the possibility of thinking about parental perceptions as a highly influential aspect in the construction of such practices that the educational psychologist must necessarily consider in the search for the construction of shared meanings and possible interventions.

### **Key Words**

Parental perceptions - Intellectual disability - School integration - inclusive educational practices - Supports.

## **INTRODUCCION.**

En la actualidad, uno de los desafíos que debemos enfrentar los Psicopedagogos/as que trabajamos dentro del área de discapacidad es acompañar a sujetos en situación de aprendizaje que se encuentran en condiciones de transitar sus trayectorias escolares en la escuela común pero se enfrentan a la realidad de un contexto educativo aun ineficaz para disminuir las barreras al aprendizaje y socialización, haciendo necesaria la implementación de un dispositivo externo que garantice la atención de sus necesidades a la vez que propicie el desarrollo de capacidades.

Según la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e Información Educativa de la Provincia de Córdoba (2018), a lo largo de estos últimos años, la cantidad de estudiantes integrados se ha visto acrecentada. Así, de 1.956 alumnos que se encontraban incluidos en el año 2014, en el 2018 pasaron a ser 3.753 (aumentó un 91,9%), la mitad de ellos (56,1%) acompañados por profesionales provenientes del sector privado (obras sociales, ONG, etc.) Del total de la matrícula los alumnos con discapacidad intelectual superan el 74%.

Dentro de este contexto el psicopedagogo debe asumir un posicionamiento legal y ético que, no solo requiere el respeto de los marcos normativos así como el desarrollo de competencias y capacidades específicas, sino también asumirse agente de cambio y elemento dinamizador que favorezca procesos educativos cada vez más democráticos, inclusivos, que valoricen la singularidad en la diversidad.

Desde sus comienzos la psicopedagogía es quehacer interdisciplinario (Müller, 1994), nutriendo su mirada de diversas disciplinas científicas busca abordajes cada vez más funcionales y ecológicos. La tarea es compleja y en su labor el psicopedagogo no está solo. La educación de un niño es una tarea compartida, familia y escuela deben estrechar lazos (Marco de Acción de Salamanca, 1994) y, en el marco de un proceso de integración escolar (PIE) que los convoca, hace insoslayable la construcción de acuerdos y metas comunes, interpelando el rol mediador del psicopedagogo para situarlo en un espacio “entre”, las urgencias y exigencias de la escuela y las necesidades y expectativas de ese niño y familia para desde allí llevar adelante intervenciones que contemplen la singularidad del caso así como la especificidad de su rol.

La presente investigación se propone avanzar en esa línea, partiendo de escuchar en la voz de los padres los significados construidos en torno a sus experiencias para generar, desde su participación e implicación en la reflexión, propuestas de intervención que permitan acortar las distancias y diseñar trayectorias posibles.

## **1. MARCO TEORICO**

### **1.1 Inclusión vs integración.**

La organización de las Naciones Unidas (UNESCO, 2008) define la inclusión como una estrategia dinámica que busca responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. La inclusión es, por tanto, una nueva visión de la educación basada en la diversidad.

A la luz de este planteamiento la visión del alumno, del rol docente, de las prácticas de enseñanza – aprendizaje y de sus formas de evaluación se vieron fuertemente cuestionadas, haciendo necesario lo planteado por el autor Echeita (2017) al precisar que para cambiar las concepciones y por derivación las prácticas educativas que de ellas se derivan, no basta, ni mucho menos, con cambiar lo que se dice, confiando en el poder de la palabra y el discurso, sino que el principal camino a seguir es precisamente el contrario: cambiar lo que se hace.

Las diferencias son una condición inherente al ser humano y, por tanto, la escuela deberá repensarse frente a la urgente y postergada premisa de que el alumno es un sujeto con características y necesidades propias, que mediatiza los procesos de enseñanza y aprendizaje a la vez que cuestiona permanentemente sus principios normalizadores para sumergirla en un mar de nuevas propuestas, mas inclusivas y acorde a las necesidades de los que en ella habitan si desea mantener su vigencia. Para avanzar en esa dirección, en palabras del autor anteriormente citado, será necesario develar qué se esconde detrás de nuestras creencias y maneras de actuar rutinarias, buscando fundamentar nuestra manera de hacer, lo cual supone iniciar un proceso de crecimiento profesional que va a ser único en cada uno de nosotros (Echeita, 2007).

En 1974 el informe de Mary Warnock planteaba el concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como alternativa frente a la incorporación de un sector de la población infantil históricamente excluida del régimen de escolarización común y que requiere la puesta en marcha de recursos y estrategias diversificadas para el acceso a la educabilidad. Con este concepto hace referencia a aquellos sujetos que presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes comunes en su edad (bien por causa internas o por un planteamiento educativo inadecuado) y necesitan, para compensar dichas dificultades, unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria, así como la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos (Warnock, 1978).

Esta nueva conceptualización implicó un cambio pasando del déficit a la necesidad educativa, reconociendo las posibilidades del sujeto, involucrando al entorno educativo y reclamando el derecho a la integración escolar. Para lo cual es necesario volcar la atención en la flexibilización del currículum, posibilitando una relación dinámica del niño/joven con el programa a través del respeto de su ritmo y estilo de aprendizaje.

Ainscow & Booth (2000) plantean que con el tiempo dicha expresión comenzó a evidenciar ciertas limitaciones para resolver las dificultades escolares y contradicciones con las ideas sobre educación inclusiva. En su lugar, estos autores proponen una visión más contextual y social incorporando el término “Barreras al Aprendizaje y la Participación” para referirse a las dificultades que experimentan los alumnos en la interacción con el contexto. El alcance y la injerencia de dicho cambio, es descrito claramente por Echeita (2002) al mencionar que cuando el entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye» y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad.

De manera coincidente con la mirada del autor y con el Artículo 1 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) esta investigación parte de considerar la discapacidad como una condición resultante de la interacción de las personas

con entornos limitantes que se imponen como barreras y dificultan su participación plena y efectiva en la sociedad.

Dentro de este contexto la integración escolar solo constituye un medio estratégico-metodológico que hace posible la participación de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común (López, 2001), obligando nuevamente a la escuela a repensar sus propósitos normalizadores fundacionales, a abrirse a nuevas prácticas, otros sentidos, a configurar nuevos escenarios y convocar a la escena un actor clave: el maestro integrador como alternativa para poder repensar juntos su rol y función (Ver anexo Res. Min. Provincial N°667: “Acta acuerdo para la integración escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad”). Aunque claro está que hablar de inclusión educativa es ir un poco más allá, es transformar la organización y propuesta educativa de las escuelas valorando las diferencias como aceptación de una identidad en la diversidad que nos enriquece como sociedad. Esto se logra con una cultura de colaboración, que implica un trabajo conjunto de forma colectiva y continua (Tomé & Koppel, 2008).

## **1.2 Educación inclusiva en nuestro país.**

En las últimas tres décadas diversas propuestas tanto internacionales como nacionales han suscitado grandes cambios en torno a la idea de una educación para todos que haga efectivo el respeto de los derechos de las personas con discapacidad y su acceso a una educación inclusiva, de calidad así como a una vida plena, dotada de autonomía y participación en la comunidad en la que viven.

En la República Argentina se estableció un marco legal que fundamenta y garantiza la inclusión escolar a través de la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en la cual se garantiza que se dispondrán de las medidas necesarias para “asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes” (art. 44).

Las disposiciones nacionales se plasmaron en la Provincia de Córdoba a través de la Ley de Educación Provincial 9870 y el dictado de tres Resoluciones Ministeriales importantes: Resolución N° 1114/00, Resolución N° 635/08 y Resolución N° 667/11. Todas

ellas buscan regular los procesos de inclusión escolar en los distintos niveles, la matriculación de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) y especificar las funciones de las personas implicadas en el proceso de inclusión escolar (Ver anexo).

No obstante, las prácticas educativas cotidianas reflejan con crudeza la dificultosa implementación de dichos postulados a la cotidianeidad del aula. Diversos obstáculos aparecen cuando las ideas intentan plasmarse en un terreno que, de profundos y significativos cambios, solo tuvo grandes discursos y poco impacto en la modificación efectiva de las barreras al aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad.

En esta dirección cabe preguntarnos: ¿A quiénes compromete dicha labor? ¿Cómo preparar ese terreno para sembrar prácticas favorecedoras de entornos educativos cada vez más inclusivos?

### **1.3 Vínculo familia – escuela.**

La escuela se encuentra inserta en un complejo entramado de relaciones y de manera interdependiente debe mantener vínculos recíprocos con otras instituciones -como la familia- y el contexto sociopolítico de la época para hacer frente a los desafíos que los vertiginosos cambios sociales, políticos y económicos le imponen. En palabras de Blanco (1999) el logro de la inclusión requiere que la sociedad y la comunidad educativa tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

La institución escolar en este contexto presenta la imperiosa necesidad de estrechar lazos con la familia, primera institución formadora de una matriz de aprendizaje y modos de vinculación con el conocimiento y lo social, que no solo conoce de primera mano las necesidades y potencialidades de su hijo con discapacidad sino que a la vez espera de ella la formación de un sujeto autónomo y competente para la vida. Dicha labor puede verse obstaculizada cuando los padres eligen el establecimiento escolar y lo hacen inconscientemente orientados por los términos de un lenguaje fundamental (Aulagnier, 1977) que enunciaron sus antepasados, lo cual dificulta la inclusión del niño en dicho ámbito, puesto que se aplanan las diferencias entre los términos del contrato narcisístico heredado y las oportunidades de despliegue de un proyecto identificador suficientemente autónomo como para integrar la extranjería imperante en la escuela (Schlemenson: 2009, 22-23).

Diversos trabajos establecen que cuando se alcanza una relación familia-escuela y se concreta la participación de éstos en la vida escolar, ambos hechos son fundamentales en la mejora del rendimiento académico del alumnado; una mayor autoestima en los niños; se desarrollan actitudes y comportamientos positivos y se mejora también la calidad de las relaciones interpersonales padres-hijos; se generan actitudes positivas hacia la escuela; y el centro mejora su calidad educativa (Flecha, 2009; Hernández y López, 2006; Includ-ed, 2011; Kñallinsky, 1999; Martínez, 1996; Martínez y Álvarez, 2005; OCDE., 1997; Ordoñez, 2005; Tellado y Sava, 2010; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009).

Así es como desde 1994 con la Declaración y Marco de Acción de Salamanca y luego en el 2000 con el Marco de Acción de Dakar está planteada la imperiosa necesidad de estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres como estrategia que permita concretizar un sistema educativo que se ajuste a las necesidades de todos y cada uno de los sujetos. En esta línea se postula la idea de que es también la familia quien debe participar en la adopción de decisiones, en las actividades educativas en el hogar y en la escuela; en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos (Marco de Acción de Salamanca, 1994).

Ahora bien, ¿Se ha alcanzado este objetivo? ¿Han logrado las familias implicarse verdaderamente en este proceso? ¿De qué manera concreta se ha propiciado su participación? ¿Se ajusta a las necesidades de las familias? Dichos actores ¿Lograron asumir un rol activo y de compromiso efectivo en pos de prácticas mas inclusivas?

Para ello es clave poder construir espacios de encuentro donde se refuercen valores comunes, predomine la responsabilidad compartida, la colaboración y cooperación respetando el derecho de una escuela de todos y para todos (Calvo, Verdugo & Amor, 2016).

#### **1.4 Aporte de la psicopedagogía.**

La psicopedagogía como disciplina independiente surge en Argentina en el año 1956 en el momento en que se comienza a dictar la carrera universitaria en la Universidad del Salvador en la Ciudad de Buenos Aires. Con el correr de los años y desde sus inicios ha ido creciendo acompañada por una demanda creciente, diversificando su campo de acción e interpelando las competencias profesionales de los psicopedagogos. En palabras de Silvia

Baeza (2012) todo ello implica que cualquier perspectiva teórica y por ende profesional necesita ser amplia o ampliada, más holística y ecológica.

La psicopedagogía se ocupa de los sujetos en situación de aprendizaje, entendiéndolo como un proceso de construcción y reconstrucción, de aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento.

Marina Müller al respecto plantea en su obra “Aprender para ser” (2006) que la Psicopedagogía 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 del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan un sentido para los participantes.

Posibilitar la construcción de sentidos en torno al aprendizaje implica considerar los procesos a través de los cuales los ambientes afectan el curso de su desarrollo. Este ambiente es entendido desde la perspectiva ecosistémica (Bronfenbrenner, 1977), como el nivel más inmediato y cercano (microsistema) integrante de una serie de estructuras concéntricas vinculadas al macrosistema, es decir, a los aspectos socio-culturales más amplios y propios de la época.

Desde esta visión y el paradigma de la complejidad, en la actualidad la intervención del psicopedagogo se orienta a la modificación de los procesos de aprendizaje a partir de contemplar desde una visión más amplia los sentimientos, emociones, conocimientos, actitudes, expectativas que se conjugan en su construcción e interrelacionar esas variables personales con las contextuales para situarse “entre” y constituirse en un “puente”.

Siguiendo a Baeza (2012) este proceso de aprendizaje implica a un sujeto mirado como:

- Sujeto cognitivo en su particular manera de construir y procesar el conocimiento.
- El sujeto y su deseo y las alternativas de su constitución, su posición frente al aprender, y su modo particular de activar su deseo.

- La particularidad de su estructura familiar, los roles, funciones y posicionamiento de los otros en esta trama, su peculiar modo de vincularse, de aceptar la norma y simultáneamente el impacto en el sistema familiar del “no aprender” en el/los hijo/s”.
- El particular contexto socioeconómico-cultural como transmisor de valores, ideologías y expectativas, mediatizado por las instituciones y sus respectivos discursos.

En consecuencia, las prácticas profesionales con seres humanos y la psicopedagogía en particular deben enmarcarse bajo la premisa de que el hombre es una unidad biosociocultural. Dabas (2008) incorpora junto a dicha “idea” citando a Piatelli-Palmarini que el sistema homo puede generar grandes variedades de comportamientos y de relaciones sociales. Todo ello es clave si se entiende que mediante el presente escrito se desea confirmar la necesidad de ubicarnos los psicopedagogos en una continua reflexión sobre nuestra profesión, la profesión docente, los derechos de los niños con discapacidad y sus familias, con qué personas trabajamos, cómo lo hacemos, porqué y para qué, desde dónde nos posicionamos, etc.

En la práctica cotidiana la escuela y las familias requieren nuestra ayuda, solicitan intervenciones, depositan expectativas respecto a ellas pero muchas veces pareciera que se conversa en “idiomas diferentes”, donde en vez de favorecer el proceso, se lo entorpece. Es por ello que se toma el último texto mencionado para jerarquizar la importancia de la permanente reflexión en torno a nuestra “intervención”, su organización, su porqué, cuándo y hasta cuándo.

Es junto a la escuela y la familia que se tejen los hilos que permiten pensar, construir y poner en marcha diversas estrategias en el proceso de integración escolar de acuerdo a la especificidad de cada caso. No es entonces incluir en mi reflexión a la Institución escuela o a la Institución familia lo que me interesa, sino por el contrario incluir las voces reales y particulares de cada uno de los padres que son atravesados, constitutivos y muchas veces constituidos por este entramado.

## **1.5 Percepciones parentales.**

Esta investigación partirá de la caracterización de las percepciones parentales respecto a los procesos de integración escolar de sus hijos para aproximarse a la comprensión de los fundamentos y principios que sustentan dichas prácticas desde la voz de los padres, concibiendo que sus relatos y experiencias constituyen un reflejo del estado de situación actual respecto a una transformación no solo educativa, sino también social, cultural y política que se vuelve imperante y pareciera estar solo contenida en tinta.

No obstante, se tendrá especial consideración en el análisis de las percepciones parentales que éstas depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad (Vargas, 1994).

El contexto y grupo social de referencia, juegan un papel decisivo moldeando y dando una significación única a las experiencias propias del sujeto. En palabras de Vargas (1994) la percepción pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente. Así la percepción debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal (Vargas, 1994).

En consecuencia, el contacto con lo que los padres perciben permitirá relevar información sobre esa construcción única y personal basada en la propia experiencia familiar que, en ocasiones, obstaculizan el proceso de intervención del profesional en la integración escolar, ya que nos desvían del campo de los posibles, y ponen en juego ideología, repetición de pautas y parámetros de la “normalidad” que quieren ser extrapolados a la discapacidad.

Al respecto la autora antes mencionada nos advierte que en el proceso de la percepción están involucrados mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como al inconsciente de la psique humana (Vargas, 1994).

Es aquí inevitable profundizar en torno a qué del campo de las fantasías y proyecciones de los propios padres se nos introduce en el campo de intervención y puede llegar a

obstaculizar las estrategias, programas y planificaciones que hacemos acorde a las posibilidades y potencialidades del niño. De esta manera se propiciará el desarrollo de herramientas de trabajo con los padres y poder aterrizarlos en la realidad contextual y singular de su hijo, para trabajar desde lo que él es, y no desde lo que ellos esperan. Crear lazos de cooperación y mutua implicación a partir de un abordaje que valoriza su rol y asume la importancia de su participación en la toma de decisiones.

Dentro del análisis de las percepciones es importante contemplar la situación particular de las familias encuestadas que, atravesadas por la irrupción de lo impensado e inimaginado de la discapacidad sufren un fuerte impacto psíquico, en ocasiones, “afectando las posibilidades de inscribir el hijo en la estructura familiar desde los lazos de sanguinidad y afinidad, que le permiten al sujeto adquirir identidad y permanencia (Hormigo: 2013, 98).

Desde antes de nacer un mundo de significaciones, deseos, ilusiones y expectativas parentales configuran un entretejido simbólico que cobija o no al recién nacido en la medida que éste se aproxima al ideal de hijo proyectado.

En palabras de la autora Núñez (1998) el nacimiento de un hijo siempre se acompaña de desilusión, el hijo real no es el soñado. Pero cuando la brecha que separa al hijo real del ideal es aun más grande debido a la presencia de una discapacidad, se produce una conmoción familiar y una desilusión que subsume e insume a las familias un doloroso e intenso proceso de duelo. De la posibilidad de tramitar la angustiada ruptura de las ilusiones y expectativas familiares a la calidad de los vínculos tempranos que se establezcan, depende la humanización del cachorro humano y todo proceso de subjetivación (Núñez, 1998). Cabe mencionar las discrepancias según la discapacidad sea congénita o adquirida, en el parto o desarrollo del niño así como las circunstancias contextuales sociales, culturales y socioeconómicas de las familias.

Es posible aseverar entonces que no existe la “discapacidad” como ente observable e invariable, sino distintos sujetos portadores de una discapacidad que conllevan necesariamente la atención a las diversas formas de existencia, de ser, hacer y aprender en el mundo. Así como tampoco existe una tipología de familia que se constituye a su alrededor,

encontrándose además permanentemente interpelada por los estereotipos socioculturales de la época.

González (2006) refiere que un niño, no siempre es un hijo. Para hacerlo debe encontrarse con alguien que lo ahíje, que lo proteja, que lo inscriba en una cadena de filiación que lo respete en su condición infantil (p. 26). De esta manera el niño se constituye como objeto amoroso e interesante para un Otro, sentando las bases en la constitución del sujeto epistémico o cognoscente.

Con posterioridad esta familia debe dar paso a la autonomía y posibilitar la construcción de recursos propios en el niño que le permitan desenvolverse más allá del espacio endogámico. El inicio de la escolaridad, en la familia del niño con discapacidad, abre un mundo lleno de incertidumbres y, en ocasiones, reedita miedos, inseguridades ligadas a fantasías de enfermedad y curación.

Siguiendo a la autora Núñez (1998) si la elaboración del duelo por la pérdida del hijo ideal y la aceptación del real se dio de manera adaptativa, lo proyectado por la familia hacia la escuela y sus docentes serán sentimientos de confianza, con una visión real de lo que pueden hacer; de lo contrario aparecerán actitudes negativas, tales como:

- Una actitud de demanda de la escuela de devolución del hijo sin fisura. Se espera una cura milagrosa, resultado de la idealización de la misma.
- Una actitud de desconfianza hacia la escuela y el docente, que se expresa bajo la forma de recelo, duda con respecto a la eficacia de la tarea, exigencias y reclamos permanentes, actitudes siempre disconformes, acusación al docente de todos los estancamientos y recaídas del niño, etc.
- Una actitud desesperanzada frente a cualquier tarea, que encubre fantasías de irreparabilidad del hijo, sentido como irremediamente perdido. Pueden hacer una “depositación” del hijo en la institución a fin de que sea ella quien se haga cargo. Los padres, por su lado, mantienen una actitud prescindente y sin compromiso con la tarea emprendida.

- Una respuesta formal por parte de los padres. Cumplen con el deber, con las indicaciones recibidas pero también se presentan no comprometidos con el niño, con la escuela y con el proyecto planificado para él (p.90).

En ocasiones dichas actitudes aparecen simultáneamente y en diversos grados de implicación, en otras ante determinadas circunstancias o etapas del proceso. El discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son entonces los elementos constitutivos que anteceden y anticipan el modo con el cual el niño podrá desplegar sus expectativas de apropiación y dominio del campo social (Schlemenson: 2009, 19).

Por último es posible concluir que cada familia tramita de diversas maneras el dolor y la angustia por el hijo que no fue, propiciando u obstaculizando el desarrollo psicoafectivo y social del niño así como las posibilidades de acción e intervención de los profesionales.

## **2. ANTECEDENTES.**

Se aborda a continuación, una breve reseña de la literatura disponible y pertinente al objeto de investigación propuesto. Estas investigaciones de carácter empírico arrojan luz en torno a la perspectiva de las familias implicadas en procesos de inclusión, no solo para evaluar su desarrollo sino también para avanzar hacia cambios sustanciales que permitan dar respuestas a las necesidades de éste colectivo.

Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera (2012) desde la Facultad de psicología de Salamanca (España) investigaron respecto a la inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, sus familias y profesionales.

Luego de dos décadas de implementación de experiencias integradoras e inclusivas en las escuelas españolas, estos investigadores se proponen analizar cómo han vivido y percibido esas experiencias sus principales actores. Desde un diseño metodológico con enfoque cualitativo y, a partir del diseño de grupos focales, se efectuaron sesiones con cada colectivo dirigidas por una misma moderadora. Luego se utilizó el programa NUD IST 6.0 para procesar el contenido de los discursos de cada grupo focal (alumnos, familias y profesionales) y el análisis se efectuó en torno a las siguientes tres unidades conceptuales: 1) valoración de la situación actual de la inclusión educativa para alumnos con discapacidad intelectual, 2) cambios y propuestas de mejora, 3) definición de una educación inclusiva de calidad. La muestra estuvo conformada por 18 grupos, seis en cada colectivo. Participaron seis comunidades autónomas españolas.

Dicho trabajo concluye que, a pesar de que la legislación vigente en España recoge teóricamente el concepto de inclusión en la educación, existen importantes carencias en la práctica actual. En vinculación con la presente tesina, se hace mención a que los tres colectivos participantes coincidieron en las ventajas que tiene una buena coordinación y ayuda efectiva por parte de la familia para brindar mejor atención a sus hijos. Así mismo los profesionales plantearon la necesidad de fortalecer la relación con los padres a través de reuniones más periódicas logrando de esta manera crear expectativas y objetivos de trabajos más realistas.

Una investigación realizada por Benítez Jaén (2014) en España tuvo como objetivo principal conocer las percepciones y actitudes de los padres y madres de hijos con Síndrome de Down acerca de la atención a la diversidad y medidas de inclusión educativa que sus hijos reciben en sus respectivos centros escolares. La autora optó por un diseño de investigación descriptivo de metodología cuantitativa. La muestra estuvo integrada por 200 padres de alumnos con Síndrome de Down, quienes respondieron a un cuestionario elaborado ad hoc a través de la técnica de juicio de expertos Delphi. Se tuvo en cuenta 4 dimensiones de análisis: 1) conocimiento sobre la integración e inclusión educativa, 2) organización del centro respecto a la atención a la diversidad, 3) relación con el centro escolar, 4) valoración general de la escolarización.

Se arribó hacia la conclusión de que en general los padres muestran actitudes positivas hacia los principios de inclusión y las prácticas educativas inclusivas, demostrando desacuerdo en la manera en que se llevan a cabo en la educación regular pública y privada, principalmente debido a la falta de recursos materiales y humanos. Desde la percepción de los padres, si bien reconocen el compromiso del centro escolar para favorecer la integración, destacan la falta de formación del profesorado y valoran de manera no muy positiva los instrumentos de comunicación para el intercambio de información con los centros educativos. En consecuencia, acuerdan en la existencia de una buena coordinación entre el equipo especialista y el tutor de clase, pero puntúan de manera negativa la orientación y el asesoramiento que estos realizan a las familias respecto a la educación y el futuro educativo del niño. Situación que los lleva a buscar dicha información en otros centros o asociaciones específicas.

En su investigación Corral, Santos Bravo & Villafuerte (2014) con el objetivo de analizar la educación inclusiva en Ecuador, analizaron las percepciones de los actores directos desde un enfoque interpretativo sociocrítico partiendo del marco jurídico nacional y sus implicaciones en las practicas docentes reales. La muestra estuvo conformada por profesores, familiares y funcionarios de 30 instituciones de educación básica, tanto públicas como privadas, donde asisten estudiantes con discapacidad. Desde un diseño metodológico cualitativo, descriptivo e interpretativo se propuso dar respuesta a los siguientes planteamientos: ¿Cuáles son las dificultades que tienen el profesorado para el fortalecimiento

de la educación inclusiva?, ¿Cuáles son las expectativas que tiene las madres y padres de familia de la educación inclusiva?, ¿Cuáles son las perspectivas de la inclusión educativa a mediano plazo en Ecuador?

Los resultados alcanzados en torno al interrogante planteado para el trabajo con los padres, revelan que en general éstos poseen expectativas extremadamente elevadas en cuanto a los resultados alcanzados por dichas prácticas, demandando resultados óptimos en corto y mediano plazo, siendo particularmente bajas las expectativas en relación a lo que ocurrirá con el futuro educativo de sus hijos y el término de su escolaridad. En ambos casos, depositando en la escuela la responsabilidad, demuestran una actitud evasiva en cuanto a su compromiso con la inclusión educativa de sus hijos esperando que sea la institución quien resuelva los problemas de éstos. Desde la percepción de los padres, es la escuela quien presenta fallas a nivel de las prácticas educativas originadas en la carente capacitación recibida por los docentes. Sin embargo, mantienen a sus hijos en dichas instituciones con la esperanza de mejoras futuras.

Otro trabajo que presenta fundamentos similares a los propósitos de esta investigación, es el realizado por tres profesionales chilenos, Otárola, Rueda & Echeita (2014), quienes investigaron la inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista con el objeto de mostrar su perspectiva en relación al procesos de inclusión educativa de sus hijos escolarizados en centros educativos comunes de nivel primario. Las autoras toman las percepciones de las madres como punto de partida para reflexionar sobre cómo avanzar hacia una educación más inclusiva y contribuir a mejorar los apoyos que se brindan a los estudiantes con discapacidad.

Dicha investigación se efectuó desde un paradigma cualitativo, de tipo fenomenológico que utilizó entrevistas no estructuradas. La muestra estuvo formada por 8 madres chilenas de niños con TEA de la Región de Valparaíso. Las dimensiones de análisis fueron: conocimientos sobre la inclusión educativa, vivencias de escolarización, apoyos recibidos, impacto de la escolarización sobre la familia y propuestas de mejoras.

Se concluyó que el proceso de inclusión educativa es concebido por las madres como un derecho, no obstante desconocen las normativas vigentes para hacerlos valer y aducen falta

de orientaciones al respecto. La valoración que realizan de las prácticas educativas inclusivas de sus hijos se encuentra estrechamente relacionada con el bienestar emocional de éstos más que con los logros académicos alcanzados. Desde su perspectiva, la escuela sostiene una postura contraria. A su vez las madres señalan la falta de consideración de la familia durante los procesos de escolarización y toma de decisiones.

En similitud con los trabajos de investigación anteriormente citados, acuerdan en torno a los principios de inclusión educativa destacando la falta de apertura, preparación, recursos y apoyos para el acceso y permanencia de sus hijos dentro de sistema escolar común. Lo cual acarrea grandes esfuerzos a nivel familiar y tiene implicaciones en su bienestar emocional. Las autoras concluyen que la percepción de bienestar familiar se encuentra condicionada por la del hijo, existiendo una interrelación entre las dimensiones de calidad de vida individual y calidad de vida familiar que lleva a este último grupo a postergar sus propias necesidades por satisfacer las del más vulnerable. En relación a ello las madres sugieren la necesidad de contar con apoyo emocional ante desafíos, dificultades y toma de decisiones.

Es por ello que la presente investigación favorecerá el análisis de los aspectos y/o las necesidades “desatendidas” en la voz de los padres, buscando mejorar no solo la calidad de vida de sus hijos, sino también del grupo familiar.

Suría (2014) se ha interesado por conocer a través de una investigación cómo perciben los progenitores las actitudes integradoras que muestran los centros educativos hacia sus hijos con discapacidad, teniendo en cuenta la etapa de formación (primaria, secundaria y universitaria) la tipología de la discapacidad (visual, auditiva, intelectual y motora) y el grado de severidad de esta. La muestra está conformada por 120 padres quienes respondieron a un cuestionario que consta de una escala tipo Likers del 1 al 5. De esta manera la autora desea profundizar si los padres perciben en el contexto educativo (profesores y compañeros sin discapacidad) actitudes desfavorables hacia la inclusión de sus hijos.

De manera general los resultados extraídos mostraron que los progenitores percibieron entre “poco” y “algo” actitudes discriminatorias por parte del profesorado y de los compañeros de clases de sus hijos. Se observó que las percepciones varían en función del ciclo formativo, siendo en el universitario donde los padres perciben mayor descontento por

parte de los profesores hacia la discapacidad de su hijo. Dentro del ámbito secundario las actitudes discriminatorias son percibidas principalmente en los compañeros. En torno a la Tipología de la discapacidad, las discapacidades intelectuales y motoras reflejan más actitudes discriminatorias tanto por parte del profesorado como de los compañeros. Al considerar el Grado de discapacidad, los padres de niños con discapacidades severas percibieron mayores actitudes desfavorables hacia su inclusión en ambos grupos.

En el año 2015, Ruiz Bernardo llevo adelante una investigación en Perú referida a las percepciones de los docentes y padres sobre la educación inclusiva y sus barreras. La investigadora se propone reflexionar respecto cómo se están implementando a las practicas inclusivas y cuáles son las barreras así como propuestas de acción para superarlas empoderando a los grupos consultados para la necesaria transformación hacia una escuela más justa e inclusiva. La investigación es de corte cualitativo y la recogida de datos ha sido mediante grupos de discusión, entrevistas y diario de observación conformado por 40 alumnos, 17 docentes y padres.

Los principales hallazgos se centran en que todos los participantes conciben la educación inclusiva como la incorporación física de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias, no logrando rescatar la concepción procesual y sistémica que el desarrollo de una educación inclusiva requiere así como la participación abierta de la familia y comunidad o de un liderazgo compartido por parte de las autoridades. Las principales barreras detectadas son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, no percibiendo la sociedad los valores de solidaridad y cooperación como bienes que se pueden adquirir en la escuela. La falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas es otra barrera, lo cual sumado al elevado número de alumnos por clases justifican el uso de metodologías tradicionales y las adecuaciones curriculares como una medida de atención a la diversidad. A su vez la escuela se percibe como una entidad exclusiva, herméticamente cerrada a las demandas meritocrática del mercado de capitales, no pensando en la participación de los padres en la vida y decisiones de la escuela como aspecto clave en una educación mas inclusiva.

En el año 2017, Mateus Cifuentes, Vallejo Moreno, Obando Posada & Fonseca Durán a través de un estudio buscaron identificar si existen diferencias significativas en las

percepciones de la cultura inclusiva y las practicas inclusivas de los diferentes miembros de una comunidad educativa (profesores, padres de familia de niños con y sin discapacidad, y estudiantes con y sin discapacidad). El diseño metodológico elegido fue de tipo cualitativo y descriptivo. La muestra estuvo conformada por 71 miembros de un centro educativo del norte de Bogotá. Los mismos respondieron al Índice de Inclusión de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn & Shaw (2002) y a preguntas complementarias en una entrevista semiestructurada.

Los resultados reflejaron diferencias significativas dadas principalmente por una desconexión entre las dimensiones culturas inclusivas y prácticas inclusivas, siendo estas últimas un reflejo de que las primeras están ancladas a discursos socialmente aceptados pero alejados de la realidad cotidiana. Los padres de niños con discapacidad perciben que solo pocas veces se llevan a cabo acciones concretas a favor del proceso formativo de sus hijos. Ello es relacionado por los autores con la propuesta de Connors y Stalker (2002) quienes afirman que hay una percepción más negativa de las prácticas por dichos padres debido a que en ellos impacta directamente las consecuencias que derivan de la falta de estas acciones. En consecuencia, a pesar de que los niños con discapacidad y sus padres reconocen el esfuerzo de inclusión del centro educativo, evidencias barreras institucionales que aumentan los procesos de marginalización y exclusión.

Dentro de la evidencia empírica más actual, podemos mencionar la investigación llevada adelante por Melo Moreno (2017) en Chile, quien buscó describir las percepciones de docentes, familias y un asistente de la educación respecto a la participación de las familias en el Proyecto de Integración Escolar, tomando la importancia de los efectos positivos que tiene su participación en la educación y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La investigación consistió en un estudio de caso cualitativo e interpretativo a través del análisis descriptivo de las entrevistas semi-estructuradas realizadas.

Como aspecto principal dentro de los resultados obtenidos y en estrecha vinculación con los objetivos de esta investigación, el autor menciona la necesidad de gestionar estrategias de vinculación efectivas con las familias y desde un paradigma inclusivo. Desde la perspectiva de los docentes las familias carecen de compromiso en la educación de sus hijos al nivel que estos requieren por falta de conocimiento y comprensión de las NEE que ellos

tienen y por la falta de familiaridad con los procesos educativos que realizan los profesionales dentro de la escuela. Además, en algunos casos, existe una visión restringida de su participación que obstruye nuevas formas de participación dado que las desconocen. Se reconoce la necesidad de generar espacio en los cuales informar, retroalimentar y guiar a las familias, viendo que si éstos ven los esfuerzos de la escuela y sus hijos en el contexto de las NEE se comprometen mucho mas al observar que alcanzan logros beneficiosos a partir del trabajo conjunto. Una dificultad radica en que las escuelas planifican las mismas acciones de vinculación que son utilizadas para toda la comunidad, sin generar un cambio a nivel de visión educativa que busque la modificación de las prácticas educativas orientas a la inclusión (Ossa, 2014). Por último, el autor hace mención respecto a que la cooperación familia y escuela debiera definirse por las necesidades que el estudiante tenga (Lucchini, 2013) entendiendo que, si bien todas las familias deben participar, lo harán de una manera y grado diferente puesto que es así como la educación inclusiva busca responder a las NEE de cada estudiante.

### 3. PLANTEO DEL PROBLEMA.

El proceso de integración escolar es una empresa en la que necesariamente los esfuerzos mancomunados de quienes rodean al niño/joven con Necesidades Educativas derivadas de la Discapacidad (N.E.D.D) se hacen imprescindibles, en tanto factor que condiciona –entre otros- las efectivas y reales experiencias de inclusión. (Fontana, Alvarado, Angulo, Marín, & Quirós, 2009; Melo Moreno, 2017; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2012). No obstante en la práctica cotidiana intenciones, acciones y verbalizaciones disímiles y hasta divergentes de los diferentes actores intervinientes, sobre la base de sus propias percepciones, expectativas y/o deseos individuales, fragmentan al sujeto que aprende y, fundamentalmente, efectúan una mirada desarticulada de los aspectos que lo constituyen.

Poderosa y beneficiosa es la influencia en el desarrollo psicosocio-educativo del niño la entrega oportuna y dosificada de información a la familia respecto de las necesidades, intereses, potencialidades y medios que necesita. No obstante, la evidencia empírica relevada en los antecedentes problematiza esta afirmación demostrando la insatisfacción de los padres debido a fallas en la comunicación (profesionales de la educación–familia) que derivan en prácticas desarticuladas, acciones y esfuerzos aislados, descontextuados de las verdaderas necesidades familiares e individuales generando rupturas en los vínculos de reciprocidad y cooperación que sustentan las intervenciones con un niño con discapacidad. (Benítez Jaén, 2014; Epstein, 2010; Martínez, 2014; Otárola *et al.*, 2014; Ruiz Bernardo, 2015; Valdez y Urias, 2011).

Son múltiples los factores que determinan el éxito de la tarea que convoca a psicopedagogos, profesionales de la educación y familia en torno al niño con discapacidad intelectual, siendo destacable aquel que nos conduce a considerar la percepción familiar como mediada por un esquema referencial propio que dará lugar a un tipo de vinculación con el “sujeto con discapacidad” o con la “discapacidad del sujeto” así como a múltiples demandas hacia éste y su proceso de integración. Será tarea del profesional profundizar en el conocimiento de la realidad tal y como es vivenciada por el grupo parental, para traerla a la luz y propiciar la reflexión conjunta en torno a una mirada integral del niño y las intervenciones profesionales que éste requiere.

En consecuencia, el problema que se plantea es el siguiente:

¿Qué percepciones tienen los padres de un niño/joven con discapacidad intelectual leve en relación a su proceso de integración escolar y cómo ellas impactan en el quehacer del psicopedagogo?

#### **4. OBJETIVOS.**

##### **OBJETIVO GENERAL:**

- Conocer la percepción de un grupo padres respecto al proceso de integración escolar de sus niños con discapacidad intelectual leve en la ciudad de Pilar, Provincia de Córdoba habilita a una intervención psicopedagógica más integral.

##### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Aproximar las intervenciones de los psicopedagogos a las expectativas y necesidades familiares en torno al proceso de integración escolar de sus hijos/as.
- Caracterizar las percepciones parentales respecto al proceso de integración escolar de su hijo/a.
- Analizar los factores que dificultan el trabajo en equipo con los padres y se encuentran ligadas a sus percepciones.
- Proponer alternativas prácticas que favorezcan el trabajo conjunto con los padres.

## **5. MÉTODO.**

### **5.1 Diseño**

La metodología de investigación es de tipo cualitativa entendida como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales (Sandin, 2003). Se utilizó un enfoque interpretativo, puesto que permitió atribuir un significado al objeto estudiado y descubrir el sentido que tiene para aquellos que lo han experimentado (Moliner y St-Vincent: 2014; 49). En consecuencia, el análisis de los datos se realizó desde el enfoque de la Teoría Fundamentada entendida no como una teoría sino una metodología para descubrir teorías que dormitan en los datos (Strauss: 2004; 51). Este enfoque de investigación a través del método inductivo busca generar conocimientos, aumentar la comprensión y proporcionar una guía significativa para la acción. (Strauss & Corbin: 1998; 22). Para ello se basa en cuatro pasos diferenciados claramente: codificación abierta de los datos, codificación axial de la información, codificación selectiva y delimitación de la teoría emergente.

### **5.2. Participantes**

La muestra total está conformada por 9 sujetos, 8 mujeres y 1 varón, todos ellos padres de niños(as) y jóvenes con discapacidad intelectual leve que asisten a escuelas comunes y públicas bajo la modalidad de integración escolar. El rango etario de los consultados oscila entre los 35 y 45 años.

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística e incidental por las características de la investigación y el motivo de quien la lleva a cabo. En efecto la población estuvo constituida por 4 madres de niños(as) que cursan la escolaridad primaria y 4 madres y un padre de jóvenes actualmente escolarizados en nivel medio.

Todo ellos concurren a Centros Educativos comunes y públicos de la ciudad de Pilar, Provincia de Córdoba perteneciente a un nivel socioeconómico medio-bajo.

### **5.3. Técnicas de recolección de datos**

La información se recolectó mediante una entrevista semi-dirigida, buscando a través de su carácter flexible conocer con mayor profundidad la percepción de los padres a través de

un contacto directo, cara a cara. De esta manera se generaron oportunidades para comprender los puntos de vista de los participantes de la investigación con el objetivo de generar conocimiento sobre acontecimientos y actividades que no podían ser observadas directamente por el investigador. Este procedimiento, puede definirse como una interacción entre dos personas (Yuni y Urbano, 2006), planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular. En efecto las entrevistas fueron individuales y las preguntas claras y neutrales para evitar interrumpir el flujo de la misma. Las preguntas fueron elaboradas teniendo como eje categorías generales de análisis e indicadores vinculados a la temática y objetivo de la investigación. Por este motivo qué es un proceso de integración escolar y cuál es su importancia, qué esperan de sus resultados y qué grado de conformidad tienen actualmente, quiénes son los actores intervinientes y cuál es su grado de responsabilidad son algunos de los interrogantes que abren al juego de un intercambio dinámico abierto a la escucha.

#### **5.4. Procedimiento**

Luego de la selección de la muestra, se procedió al contacto telefónico con cada padre a los efectos de acordar lugar, día y hora para el encuentro personal. De manera inicial, se informó el motivo de la citación así como la importancia de su participación en la consecución de los objetivos de la investigación. Dadas las garantías de confidencialidad y anonimato al momento de la transcripción de la información, el tratamiento de los datos y la difusión de los resultados, se continuó con la firma del consentimiento informado con los padres que voluntariamente desearon participar.

Las entrevistas tuvieron una duración de 1 hora aproximada y en un clima de diálogo se posibilitó el intercambio sincero y genuino de ideas así como la profundización en los relatos y los diferentes puntos de vistas.

El registro de la información se efectuó mediante grabaciones de audio. Las mismas fueron transcriptas y volcadas en un cuadro confeccionado junto al instrumento de recolección de datos que facilitó análisis cualitativo posterior y la elaboración de categorías emergentes.

Finalmente se profundizó en la información obtenida y, atendiendo al problema formulado y los objetivos planteados, se elaboraron las conclusiones pertinentes.

## 6. RESULTADOS.

A continuación se detallan los resultados alcanzados a partir del trabajo de campo. Los mismos se encuentran organizados en base a las dimensiones de análisis propuestas en la elaboración del instrumento de recolección de datos y a las categorías emergentes a partir de su síntesis en un cuadro de doble entrada confeccionado a los efectos de una mejor organización de la información (Ver anexo).

### **-Conocimiento sobre el Proceso de Integración Escolar (PIE)**

En relación a lo que los padres conciben qué es un PIE el discurso es unánime y adquiere notoria significatividad ya que es concebido como una intervención centrada en el alumno con discapacidad, pudiendo discriminarse tres categorías emergentes en tanto el dispositivo es vinculado al “aprendizaje de lo escolar”, la integración social del sujeto o bien su desarrollo pleno e integral dentro del ámbito educativo y social.

Dos padres entrevistados pusieron el acento en lo académico y vincularon éste dispositivo como clave para la incorporación de sus hijos al sistema educativo, el cual posibilitó y garantizó la adquisición de los contenidos escolares así como el acceso y progreso dentro del sistema educativo. Por otro lado, algunos papás hacen mención a la dimensión social y vincular como nodal dentro del proceso, poniendo en valor otros aspectos del desarrollo humano que enmarcan el PIE dentro de un contexto más amplio que le da sentido.

Desde la perspectiva de la **M4**, un PIE es *“el niño integrado al grado, como labor de la maestra, de los pares...”* y además *“adecuar lo curricular a la capacidad de S”*. En la percepción de ésta madre el PIE requiere no solo modificar la propuesta curricular áulica a las necesidades educativas de su hija sino también una labor por parte del docente y grupo de pares que conduzca a la aceptación de sus características como parte de la diversidad dentro del aula que requiere partir de ella para pensar propuestas enriquecedoras para todos. En otro momento de la entrevista, relata: *“[...] Si todas tuvieran esa vocación y esa capacidad de buscar todo el tiempo la integración... No es vos a un costadito haces esto, no... Es pensar la actividad en torno a...”*

Las mamás 7 y 8 acuerdan en que, a partir de la escolarización de sus hijos en el marco de un PIE, fue posible fortalecer no solo los aspectos académicos sino también los sociales, emocionales y afectivos en sus hijos, propiciando un desarrollo más pleno e integral como sujetos.

La modalidad de trabajo en su mayoría es de tipo indirecta, el psicopedagogo/maestro de apoyo trabaja a partir del asesoramiento, guía y elaboración conjunta con los docentes las propuestas áulicas e institucionales más acordes a las necesidades y potencialidades de los sujetos. (M1, M3, M5, M6, M7) En todos estos casos la propuesta se apoya fuertemente en la concurrencia semanal de los alumnos integrados a un espacio privado (consultorio) en el cual reciben atención individualizada por parte del psicopedagogo. En solo uno de los casos y, debido a las características propias del niño, la docente integradora trabaja en el aula brindando apoyo directo únicamente (M8) y en otros dos casos (P2 y M4) la modalidad de intervención es mixta, ya que los alumnos se encontrarían en un estadio de transición hacia la consolidación de mayor autonomía.

El discurso de los padres es coincidente en que el trípode familia, escuela y alumno integrado sustenta y da firmeza a las practicas educativas inclusivas en el marco de los PIE de sus hijos. Acuerdan que el docente de grado y apoyo son los principales agentes directamente implicados dentro del ámbito educativo, encontrándose el directivo para “cuestiones puntuales” y el grupo de pares para acompañar las propuestas generadas por los adultos.

En cuanto a los docentes de grado, los padres acuerdan que su responsabilidad es ineludible. Si bien relatan que, en general, las experiencias han sido buenas concluyen que cada año y en una misma institución escolar varía según qué docente les toque, encontrándose sujeto a la voluntad, la disposición y el compromiso personal que éste asuma frente al desafío de abordar la diversidad del aula.

Como se mencionó con anterioridad los padres concuerdan en que la participación de los directivos está dada en la medida que una situación escolar emergente la haga necesaria. En consonancia los **P2** hablan de una presencia continua desde un lugar a la distancia, a partir de delegar en el cuerpo docente la tarea directa con el niño.

Por otra parte y desde una mirada más amplia que incluye a la gestión educativa como implicada en los PIE, la **M4** hace referencia a la responsabilidad de los directivos al momento de recibir al niño integrado y asumir el compromiso de dar las garantías necesarias para su inclusión plena. No obstante, puede reconocer el desconocimiento de si ello logra plasmarse en las prácticas educativas cotidianas.

Al adentrarme en lo que dicen los padres respecto a la responsabilidad del maestro integrador dentro del PIE de sus hijos, observó que en general las expresiones fueron espontáneas y genuinas, empleando palabras con cierta carga emotiva que evidenciaron gran reconocimiento hacia la labor del profesional que los acompaña. Así se hace referencia a un profesional que está *“en todos los detalles”* y les permite *“descansar”* sabiendo que su hijo tiene un gran *“pilar”* en la escuela.

Al respecto la **M4** hace referencia: *“yo sé que toda la integración que vos haces la tendría que hacer la maestra”* asumiendo como algo habitual que el docente integrador deba llevar a cabo determinadas tareas y acciones que corresponden a la escuela. Los restantes padres no problematizan dicha situación mostrando naturalidad frente a ello.

La **M5** si bien acuerda con los otros padres en el grado de responsabilidad necesario por parte del docente integrador, hace una clara distinción respecto a su experiencia en el nivel primario y secundario. Para comprender sus respuestas cabe mencionar que su hijo, de manera asociada al déficit cognitivo leve, presenta dificultades en la socialización y se encuentra transitando primer año de educación secundaria. La mamá hace referencia a sus propias dificultades para situarse en la modalidad de trabajo de este nivel y, ante la solicitud de la institución y la psicóloga del joven, de que la maestra integradora realice sus intervenciones por fuera del contexto áulico. En efecto, plantea que el docente integrador *“tiene que poner mucho [...] más allá de lo curricular en el sentido que el alumno se adapte a... sepa integrarse a los grupos”* siendo para ella una condición imprescindible la presencia física del profesional en el aula. (*“La integradora en el secundario no actúa con el niño en el colegio, a donde él está en grupo, actúa sólo a nivel académico [...] y no a nivel social.”*)

El colectivo entrevistado hace mención a su inevitable e imprescindible compromiso en el PIE de sus hijos, destacando que poseen una *“gran responsabilidad”* en acompañar *“en*

*todo lo que pueden*” ya que *“todo nace de la casa”* y *“el trabajo en equipo es la clave del éxito”*. A su vez la asunción de dicha responsabilidad no les permite relajarse (*“no es porque ahora está en la secundaria ya está”*) asumiendo que la labor requiere *“hacer caminito de hormiga todo el tiempo”* y *“todo un trabajo, una puesta”*.

De forma similar tres madres entrevistadas reflexionan que, encontrándose su hijo asistido desde múltiples tratamientos y en el ámbito escolar acompañado por un PIE, derivar en ellos la responsabilidad *“no es una opción que elijan”* concluyendo que es necesario que los padres *“pongan todo, para que el alumno integrado ponga todo y así la psicopedagoga pueda trabajar mejor”*. Así la responsabilidad tanto de los docentes como del alumno integrado y su familia es entendida por los padres como elementos codependientes, que se determinan mutuamente en la medida de que si uno de ellos falla el otro se verá negativamente influenciado.

Si bien en el relato de los padres no se mencionó la participación del grupo de pares de manera espontánea (a excepción de la M4), busqué “poner en escena” y visibilizar estos actores para conocer cuál es la percepción que se tiene respecto a su grado de implicación dentro del PIE. En general acuerdan en la importancia de que los compañeros acompañen el proceso, pero difieren en torno a si poseen o no algún grado de responsabilidad, llegando incluso a preguntarse si es una cuestión de “deber” o más bien de solidaridad y empatía con el otro lo que debe conducirlos.

Así mismo podemos ver como los padres atribuyen a causas diversas que los pares se impliquen en el PIE de sus hijos:

-A la gracia divina. **M2:** *“Gracias a Dios... Lo acompañan siempre.”*

-A su etapa evolutiva y lo que traen del hogar. **M3:** *“Yo creo que depende de la edad y de la estimulación que se le dé a cada uno en la casa [...] No todos son iguales. [...] Depende mucho de cada compañero.”*

-A lo que los docentes infunden, transmiten y propician. **M4:** *“Quizás es responsabilidad de la maestra que los compañeros tengan una actitud distinta. [...] tiene que ser como conducido, guiado por quien esta cargo para trabajar la integración en todo sentido.”*

-Al compañerismo o capacidad de empatía del grupo. **M4**: *“Yo me quede con el ejemplo gráfico de la veladita del año pasado, que no la tomaron de la mano [...] yo dije... es falta de compañerismo”*. **M5**: *“Aunque sea un poco tendrían que tener porque por ahí [...] A no llega a terminar de copiar y después nadie le presta nada”*.

### **-Comunicación.**

Al interior de esta dimensión aparecen significativos puntos de contactos entre los padres. En todos los casos manifiestan recibir información periódica y permanente a partir del contacto diario o semanal con la docente integradora tanto en la escuela como en el espacio de consultorio donde se ofrece apoyo psicopedagógico extraescolar.

La información se brinda habitualmente de forma oral, cara a cara o a través de mensajes y audios telefónicos. En uno de los casos también de forma escrita, por medio un cuaderno de comunicación. El contenido de la información recibida gira en torno a las necesidades diarias y a la coordinación de acciones entre los implicados.

Adquiere notoria relevancia la ausencia de la institución escolar y sus representantes (los docentes y/o directivos) en el discurso de los padres, siendo palpable la disconformidad que ello genera. (*Si yo no le pregunto a la maestra, mira cómo le va. Nada. Un mire mamá vamos a hablar cómo va la cosa, si yo no pregunto, cero”*.)

Los entrevistados mostraron avenencia en relación a recibir de manera trimestral y/o anual informe escrito respecto al desenvolvimiento escolar de sus hijos junto con la libreta de calificaciones. En solo uno de los casos (**M7**) se efectúan reuniones trimestrales junto a la psicopedagoga y los directivos a los efectos de evaluar el proceso. La misma mamá destaca que dichos encuentros constituyen una modalidad propia de la institución escolar.

### **-Expectativas Parentales.**

Dentro de esta dimensión de análisis se procedió a discriminar tres categorías generales, según las expectativas parentales estuvieran ligadas al estudiante, a los docentes y su tarea de enseñanza y a las intervenciones del psicopedagogo en su rol de maestro integrador.

Al profundizar en la primera fue posible subdividir esta categoría en otras emergentes, según tuvieran relación con el rendimiento académico del alumno, su integración social o grado de independencia. En consecuencia un grupo de mamás hacen referencia a expectativas vinculadas al desarrollo de competencias y habilidades académicas que le permitan *“aprender más rápido y todo”* (M1), *“poder hacer lo cotidiano, leer, escribir más fluido”* (M4) así como elevar sus notas y *“obtener mejores resultados”* (M5).

Por otra parte, un grupo mayoritario de padres subrayó su anhelo de que los niños adquieran un desenvolvimiento más autónomo, así como la posibilidad de interactuar de forma efectiva y fluida con los diferentes espacios y actores. Emocionada la M4 hace referencia a que su aspiración máxima es *“que no necesitara llegar a ser integrada”*.

La integración social y posibilidad de enriquecerse a partir del intercambio con pares son las expectativas de un grupo minoritario de padres que ven en la escuela el espacio propicio para que sus hijos puedan desarrollar habilidades sociales que le permitan *“integrarse a los grupos”* y evitar el aislamiento.

En relación a lo que los padres esperan de los docentes y su tarea de enseñanza, el discurso de algunos de ellos deja entrever cierta ambigüedad en tanto asumen con cierto grado de conformismo la situación de que unos docentes muestren mayor compromiso o predisposición que otros. Por el contrario, otro grupo de padres expresan de forma clara y determinada su descontento y expectativas insatisfechas.

En todos los casos se destaca la labor de docentes puntuales, haciendo referencia a que la experiencia les ha demostrado que están aquellos que asumen con profesionalismo su rol y que ello ha sido fundamental en la integración escolar de sus hijos.

En cuanto a los apoyos recibidos por las familias en el marco del PIE fue posible organizar los datos relevados a partir de considerar el momento en que la ayuda profesional tuvo lugar. En efecto, algunos ponderan la guía y el asesoramiento recibido en los comienzos como clave frente al desconocimiento, la falta de información y recursos familiares para hacer frente a las necesidades escolares de su hijo. En otros casos, destacan la importancia de algunas estrategias y/o intervenciones de los profesionales en la actualidad que le permiten desempeñar su función diaria de asistencia y contención familiar con mayor seguridad.

Haciendo mención a lo que los padres esperan del psicopedagogo en su rol de maestro de apoyo fue posible organizar los resultados mediante la elaboración de dos categorías emergentes. Por un lado, un grupo de padres denota absoluta confianza en la labor del profesional destacando su compromiso, grado de responsabilidad y forma de trabajo.

Por otra parte, algunos padres expresaron expectativas alcanzadas de manera insuficiente en tanto se muestran disconformes con la metodología de trabajo del profesional manifestando ciertas dudas, por momentos, en relación a su idoneidad y capacidad para abordar los desafíos actuales de sus hijos. Cabe mencionar que ambos alumnos se encuentran transitando el primer año en Nivel Medio, habiendo realizado un cambio de profesional en el traspaso de la primaria a la secundaria.

#### **-Grado de Conformidad.**

En general, los entrevistados se mostraron conformes con el PIE de su hijo aduciendo que los motivos radican en los avances y progresos que observan diariamente y en la manera en que la profesional/docente integradora lleva adelante su labor.

En varias oportunidades los padres hacen mención a experiencias pasadas o bien atravesadas por otros que le han permitido “valorar” la presente.

En general los resultados evidencian un nivel de conformidad parental variable en relación al desempeño de los docentes de grado y/o directivos dentro de los PIE, afín a lo mencionado en el apartado anterior respecto a lo que esperan de ellos y su dependencia de las características personales de quien se desempeña en el cargo.

#### **-Participación Familiar.**

De forma universal la muestra de padres entrevistada hace mención a una participación inducida, según los requerimientos escolares y fundamentalmente al momento de acompañar a sus hijos en las tareas escolares. Habitualmente son convocados a la escuela en su rol de padres para reunión de entrega de libretas, eventos o actos escolares, etc. circunscribiéndose al acompañamiento y cumplimiento de lo solicitado tanto por la institución como el maestro integrador.

Cabe destacar por su relevancia que algunos padres se mostraron sorprendidos y hasta algo confundidos ante la pregunta de qué manera pueden participar, cooperar en el PIE de su hijo solicitando aclarar a qué se hacía mención específicamente con esa pregunta.

Dos mamás entrevistadas enfatizan que la responsabilidad de acompañar y, por tanto, sostener éste proceso parte de un compromiso de todo el grupo familiar, así es que cada miembro del sistema contribuye en la tarea cotidiana y orquesta un funcionamiento acompasado a las rutinas del alumno integrado.

#### **-Propuesta de Mejoras.**

Se pondera los resultados alcanzados dentro de esta dimensión ya que los padres no efectuaron sugerencias y/o propuestas de mejoras al interior de los PIE de sus hijos, aun cuando algún elemento y/o aspecto pudiera no conformarlos.

En los casos donde las madres explicitaron cierto grado de disconformidad con la modalidad de trabajo de la profesional actuante como maestra de apoyo, ambas mencionaron la responsabilidad de ésta de “buscar otras pautas” y encontrar “alternativas” superadoras.

## 7. DISCUSION Y CONCLUSION.

Finalizado el proceso de investigación se retoma la pregunta que la motivó para interpelar los trabajos empíricos relevados como antecedentes y los autores citados en los puntos que a continuación se detallan.

Un trabajo de investigación que aporta datos empíricos ampliamente coincidentes con los de este trabajo es el de Ruiz Bernardo (2015) quien concluye que tanto docentes como padres conciben la educación inclusiva como la incorporación física de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias, no logrando rescatar la concepción procesual y sistémica que su desarrollo requiere así como la participación abierta de la familia y comunidad en un liderazgo compartido por parte de las autoridades. Los hallazgos de esta investigación reafirman dichas ideas al demostrar que los padres conciben el PIE como un dispositivo centrado en el alumno lo cual dificulta la posibilidad de pensar las diferencias como una condición inherente al ser humano que se constituye en una limitación cuando el contexto impone barreras a su participación y aprendizaje al ofertar propuestas poco diversificadas y amigables con la diversidad. Dicha perspectiva no comulga con los postulados de una educación inclusiva demostrando la imperiosa necesidad de partir de éstas concepciones fuertemente arraigadas para reflexionar en torno a su injerencia en la práctica diaria así como en lo que se espera de sus resultados.

La intervención psicopedagógica se vuelve imperante para propiciar la deconstrucción de dichas representaciones generando instancias en las que la familia pueda pensar-se como espacio para la resignificación de los mandatos provenientes del lenguaje fundamental (Aulagnier, 1977) y del contexto social, para ofertar simbólicamente al niño posibilidades de diferenciación a la vez que aceptación de su condición de semejante que enriquezcan su psiquismo y le permitan vincularse positivamente con el afuera y sus representantes.

Se pudo constatar que muy lejos está de la experiencia relatada por los padres entrevistados un liderazgo compartido al interior de los PIE, demostrando no solo una acotada y convencional participación dentro de ellos sino también la insuficiente gestión de estrategias de vinculación efectivas desde un paradigma inclusivo. Aspecto coincidente con los resultados alcanzados por Melo Moreno (2017) en Chile quien suma la consideración,

claramente palpable en el discurso de los padres de la muestra, de una visión restringida respecto a su participación por falta de conocimiento y comprensión de las NEE de sus hijos y familiaridad con los procesos educativos que los atraviesa. Ello a su vez explica, desde la óptica del autor, el grado de compromiso que muchas de ellas alcanzan.

En estrecha vinculación con los puntos anteriormente citados, los padres en general realizan una depositación del saber respecto a las necesidades de sus hijos en los profesionales que lo asisten, sintiéndose muchas veces sin recursos y estrategias para abordarlas, mostrando gran dependencia y, por consiguiente, solicitando el cumplimiento de determinadas exigencias y/o expectativas desajustadas a su rol y función. A ello se suma la constatación en el trabajo de campo de percepciones parentales fuertemente arraigadas a prácticas, principios y significados propios de una educación tradicional que pone el acento en el sujeto y su desajuste frente a las exigencias del cumplimiento con los estándares escolares.

El psicopedagogo desde su rol de asesor, orientador y coordinador de intervenciones cada vez más saludables al interior de la institución escolar aparece colocado en el lugar de supuesto saber, de “mago sin magia” (Selvini Palazzoli, 1986) obsturando las posibilidades de acción, invención y autoría. De la misma manera la responsabilidad recae sobre sus hombros, trayendo aparejado dificultades en la definición de su función y encuadre de trabajo.

En el marco teórico de esta investigación se menciona la perspectiva de la autora Núñez (1998) al respecto quien además puntualiza que si la elaboración del duelo por la pérdida del hijo ideal se dio de manera satisfactoria, la familia podrá proyectar hacia la escuela y sus docentes sentimientos de confianza, con una visión real de lo que pueden hacer. En este punto se encuentra un grupo de padres el cual hizo referencia a un psicopedagogo/maestro de apoyo que no solo posee el conocimiento y las herramientas profesionales para la atención de las necesidades educativas de su hijo, sino también el compromiso de estar “en todos los detalles” permitiéndoles “descansar” y sentir el apoyo y la tranquilidad de saber que su hijo tiene un gran “pilar” en la escuela.

Por otra parte, y como el discurso de una de las madres reveló, cuando lo que se desea es que el PIE sea un estrategia implementada para que el niño “*se sienta igual, para que no sienta la diferencia*” actitudes de desconfianza hacia la escuela y el profesional encuentran su

lugar. De manera coincidente con lo expresado por la autora antes mencionada; recelo, duda con respecto a la eficacia de la tarea, exigencias y reclamos permanentes, actitudes siempre disconformes, acusación al docente de todos los estancamientos y recaídas del niño dan forma a expectativas basadas en un deseo de devolución de un niño sin fisuras. El establecimiento contractual de un encuadre de trabajo ajustado a las necesidades reales del sujeto así como a las posibilidades humanas y profesionales de los intervinientes queda vedado (Núñez, 1998).

Es aquí donde el psicopedagogo deberá asumir un posicionamiento ético y legal – siguiendo los marcos normativos nacionales y provinciales- clarificando su rol a la vez que ayudando a los implicados de ambos sistemas a situarse como coautores y protagonistas en el diseño e implementación de las estrategias de intervención.

Verdugo Alonso & Rodríguez Aguilera (2012) destacan en los resultados de su investigación las ventajas que tiene una buena coordinación y ayuda efectiva por parte de la familia para brindar mejor atención escolar a sus hijos. En consonancia diversos autores citados (Flecha, 2009; Hernández y López, 2006; Includ-ed, 2011; Kñallinsky, 1999; Martínez, 1996; Martínez y Álvarez, 2005; OCDE., 1997; Ordoñez, 2005; Tellado y Sava, 2010; Verdugo y Rodríguez-Aguilera, 2009) hacen mención a los sustanciales beneficios que trae aparejado la participación familiar en la vida escolar de los niños. No obstante los padres entrevistados mostraron dificultades para pensar-se dentro de los PIE de sus hijos, lo cual permite inferir la inexistencia de saludables lazos y espacios de encuentro que conduzcan a reforzar valores comunes, la responsabilidad compartida, la colaboración y cooperación respetando el derecho de una escuela de todos y para todos, según lo plantean los autores Calvo, Verdugo & Amor (2016).

Los padres entrevistados muestran actitudes positivas frente a los principios de inclusión, demostrando desacuerdo en la manera en que en determinadas oportunidades principalmente los docentes de grado y, en algunos casos los de apoyo, llevan a cabo su función. Aspecto concordante con los resultados alcanzados por Benítez Jaén (2014) en España. De forma contraria a los factores que determinan la conformidad de los padres en la investigación anteriormente citada (vinculada a la formación y capacitación docente), en mi trabajo los mismos aducen más bien causas de índole personal ligadas a falta de apertura de los docentes (Otárola, Rueda y Echeita, 2014) y de sensibilización social acerca de la

exclusión (Ruiz Bernardo, 2015), lo cual es percibido en la ausencia de valores de solidaridad y cooperación al interior de las aulas tanto en pares como en el docente, quien debiera inculcarlos a través de acciones concretas desde la óptica de los padres.

La inclusión plena de una persona con discapacidad trasciende el contexto del aula y el curriculum escolar requiriendo un sistema escolar que pueda desarrollar acciones de promoción y sensibilización hacia toda comunidad. El profesional psicopedagogo en este terreno tiene mucho que aportar y, a tal efecto, no deberá descuidar los siguientes elementos, los cuales son claves en todo tipo de abordaje: canales y mecanismos de comunicación y participación.

Los profesionales participantes de la investigación de Verdugo A. y Rodriguez A. (2012) acordaron que es necesario fortalecer la relación con los padres a través de reuniones más periódicas logrando de esta manera crear expectativas y objetivos de trabajos más realistas. En cuanto a la metodología empleada a tal fin, los padres entrevistados dejaron traslucir mecanismos de participación e intercambio generados principalmente por los psicopedagogos/maestros de apoyo a partir de reuniones y/o contacto periódico con el objeto de informar o bien solicitar alguna intervención específica dentro del PIE.

En cuanto a las vías de comunicación directa con la institución educativa, los padres en general valoran de manera no muy positiva los intercambios generados mencionando desde la inexistencia de algún tipo de información por parte de los docentes hasta un contenido pobre e impreciso de lo que sus hijos necesitan y de qué manera pueden apoyarlos. Al respecto el colectivo entrevistado en la investigación de Benítez Jaén (2014) puntúa de manera negativa la orientación y el asesoramiento que tanto profesionales de apoyo como institución educativa realizan respecto a la educación y el futuro educativo del niño, debiendo buscar dicha información en otros centros o asociaciones específicas. En este punto la presente muestra difiere de manera parcial ya que valora y agradece la información, el asesoramiento y la guía del psicopedagogo tanto en los inicios como en la actualidad, frente a la carencia de información de la escuela.

Mateus Cifuentes, Vallejo Moreno, Obando Posada, & Fonseca Durán (2017) arrojan luz a dichos hallazgos al citar a Connors y Stalker (2002) en su investigación y afirmar que

los padres de niños con discapacidad perciben de manera más negativa las prácticas educativas inclusivas ya que en ellos impacta directamente las consecuencias que derivan de la falta de estas acciones. Ello explicaría como aún, no conformes con determinados aspectos del PIE de sus hijos, los mantienen en dicha institución reconociendo los esfuerzos de inclusión que hacen algunos docentes y directivos, así como el maestro de apoyo.

Al momento de ofrecer a los padres la posibilidad de pensar en relación a los actores que intervienen en el PIE y su grado de responsabilidad pude constatar que las respuestas se encuentran fuertemente influenciadas por las experiencias y vivencias históricas de cada familia. De acuerdo a cómo se dieron los comienzos de éste proceso y los profesionales que acompañaron (docente de apoyo y áulico) valoran en la actualidad el nivel de implicación y compromiso asumido por cada uno de los actores, generando el contraste y la permanente comparación para emitir sus juicios de valor. Situación que refuerza el carácter subjetivo y personal que destaca Vargas (1994) al puntualizar que las percepciones deben ser entendida como relativas a la situación histórico-social del sujeto a la vez que involucran mecanismos vivenciales tanto del ámbito consciente como inconsciente y provocando una ordenación, clasificación, elaboración de referentes perceptuales a través de los cuales se identificarán las nuevas experiencias y volverán comprensibles.

En la percepción de los padres el docente (tanto de grado como de apoyo) tiene un alto grado de responsabilidad dentro de PIE, lo cual sumado al aporte del alumno integrado y su familia constituye el trípode donde se asientan las bases de una educación inclusiva posible. En efecto la inestabilidad en algunas de estas bases afecta la estabilidad del todo. Cabe mencionar que adquiere notoriedad la ausencia en el discurso de los padres del grupo de pares como participantes del PIE de sus hijos. No obstante, al proponer su consideración se observan numerosas explicaciones que justifican el motivo de su baja implicación siendo, en general, ligado a su condición de sujeto en desarrollo y a la dependencia del mundo adulto en la construcción de vínculos basados en la cooperación y aceptación de las diferencias.

El presente trabajo de campo me permitió aproximarme a la perspectiva de los padres partiendo de considerar que avanzar hacia un educación de calidad para todos, que valore la diversidad y responda a las diferencias individuales, implica atender a lo que tienen para decir los principales involucrados en el proceso educativo así como incluir sus voces a la hora de

pensar en mejores estrategias para los PIE y una educación cada vez mas inclusiva. La implementación de acciones que promuevan la mejoría de los puntos mencionados en el presente trabajo favorecerá no solo el logro de prácticas educativas más inclusivas frente a las necesidades puntuales de los casos aquí trabajados sino también hacia una sociedad más justa.

Las percepciones parentales se encuentran fuertemente arraigadas a prácticas, principios y significados propios de una educación tradicional que pone el acento en el sujeto y su desajuste frente a las exigencias del cumplimiento con los estándares escolares. En conformidad, el PIE debe “adaptar” al niño al sistema depositando en él y la profesional la responsabilidad mayor de su eficacia.

El cambio de paradigma y la influencia de corrientes de pensamiento diversas atravesaron no solo a la escuela sino también a la psicopedagogía la cual debió virar su mirada centrada en un modelo hegemónico y médico de las vicisitudes en el aprendizaje hacia una atenta a las particularidades del sujeto consultante, quien enuncia y denuncia a través de su manifestación sintomática la imposibilidad de otros sistemas -el social, el escolar, el familiar- para hacer frente a sus necesidades. Es ilusorio pensar que la transformación está hecha, más bien se podría decir que está operando a partir de esos cambios. No obstante resta mucho por recorrer y sin espacios de autoría que convoquen a la escuela y su comunidad, la familia y los profesionales actuantes en pos de metas comunes será difícil verlo plasmados en la realidad.

Para finalizar se concluye la imperiosa necesidad de abrir el juego a la incorporación de las familias dentro de los PIE desde una mirada respetuosa de las diferencias, democrática y menos jerárquica, flexible y abierta a la mutiplicidad de perspectivas no solo en las instancias evaluativas y de cierre (como los marcos normativos suponen – Ver Anexo Res. Min. N° 667) sino también a partir de “dar voz a los padres” revalorizando su palabra, su conocimiento acerca del sujeto que nos convoca para poder pensar nuevas propuestas y formas de participación, intervención. Este aspecto toma fuerza para, junto con lo que los padres esperan del PIE y los actores intervinientes, podamos comprender la complejidad que la atención a la diversidad requiere.

Por último cabe mencionar las limitaciones del presente trabajo a los efectos de generar la apertura de nuevos interrogantes y líneas de acción así como considerar los sesgos de información en futuras investigaciones.

La muestra acotada (en general madres) y su selección es un elemento a considerar con cautela en la generalización de los resultados. Sería interesante considerar las voces de algunos miembros de la comunidad educativa (docente, pares, etc.) así como de otros miembros del grupo familiar para enriquecer la visión en pos de concretar una mayor implicación en el diseño nuevas acciones de vinculación familia – escuela, alternativa a las tradicionales, que a su vez permitan redefinir el rol de cada uno de los actores y atender a la riqueza de las múltiples perspectivas.

Se sugiere profundizar en las diferencias encontradas según la discapacidad intelectual curse con otra problemática (motriz, de socialización, lenguaje, etc.) o bien refiera a un nivel escolar u otro para incrementar la validez interna de los resultados.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu. Bs. As.
- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: Nuevos desafíos hoy. “Hacia las mejores prácticas del mañana”. En *Revista Contextos de Educación*. Buenos Aires.
- Benítez Jaén, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. En *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(1), 110-120. España.
- Blalock, H. (1982). *Introducción a la investigación social*. Amorrortu. Bs. As.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Bristol: Unesco.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. UNESCO. Santiago de Chile.
- Calvo, M. I, Verdugo, M. Á, Amor, A.M. (2016). La Participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. En *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 10(1), 99-113.
- Corral, K., Santos Bravo & Villafuerte, J. (2014). Realidad y Perspectiva de la Educación Inclusiva de Ecuador. Percepciones de los Actores Directos. *Investigación cualitativa en Educación*. 2. Ecuador.
- Dabas, E. (1993). *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. PAIDOS. Buenos Aires.
- Declaración de Salamanca. (1994). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. España.
- Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa de la Provincia de Córdoba (2018). Estadísticas en educación. Ministerio de Educación.
- Donato, R; Kurlat, M; Padin, C; y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. UNICEF. Bs. As.
- Dutra, I. (2006). *Integración, un camino sinuoso a la diversidad*. Ed. Quo Vadis. Ediciones Visionarias. Cba.
- Echeita, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. En *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152.

- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, M. I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Fontana, A.; Alvarado, A.L.; Angulo, M.; Marín, E. & Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica. Educare*, XIII(2), 17-35.
- González, L. (2006). *Paginas de radio: Familia*. Ediciones del Boulevard. Córdoba. 25-26.
- Hormigo, A.M; Tallis, J; y Esterkind de Chein, A. E. (2013). *Retraso Mental en niños y adolescentes*. Noveduc. Bs. As.
- Liaudet, J C. (2000). *Doltó para padres*. Ed. Plaza Janés. Barcelona.
- Lucchini, G. (2013). *Niños con necesidades educativas especiales. Como enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago, Chile. Ediciones UC.
- Lus, M. A. *De la integración escolar a la escuela integradora*. Ed. Paidós. Bs. As.
- Maldonado, H. (2001). *Escritos sobre Psicología y Educación*. Espartaco. Córdoba.
- Martínez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 18(2), 117-133.
- Melo Moreno, P. A. (2017). Percepciones sobre la participación familiar del proyecto de integración escolar en un colegio municipal en Chile. En *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 147-164.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. “*Documentos para la Concertación*”, Acuerdos N° 19. Bs. As.
- Moliner, O. y St-Vincent, L.A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. En *Revista latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 49-68.
- Müller, M (1994). *Aprender para ser, principios de Psicopedagogía Clínica*. Bonum. Buenos Aires.
- Núñez, B. (1998). *El niño con discapacidad, la familia y su docente*. Lugar editorial. Bs. As.

- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE*, 13(25), 153-164.
- Realpe Jiménez, P. (2018). Percepciones de padres de familia con hijos con diversidad funcional frente al qué hacer de los (as) Licenciados en Educación Especial. (Tesis) *Iberoamericana Corporación Universitaria*. Bogotá.
- Romero, C. (2004). *Educación Media*. Conferencia N°14. Encuentro de Novedades Educativas. Bs. As.
- Sampieri, R, Fernandez Collado, C, y Baptista, L, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGraw Hill.
- Sbrollini, Z. (2013). Ponencia. *Pre-congreso de aprendizaje y salud. Sobre prácticas integradoras e inclusivas en el contexto educativo actual*. Organizado por el Colegio de Psicopedagogos de Cba.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. PAIDOS. Bs. As.
- Selvini Palazzoli, M. (2008). *El mago sin magia*. PAIDOS. Bs. As.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable, *Orientación y Sociedad, Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*. 8, 37-53.
- Suría, R. (2014). Actitudes integradoras en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad según la percepción de sus progenitores. En *Revista de pedagogía*. España. 66(4), 157-172.
- Sverdlinck, I (2005). Serie: *Estudios e Investigaciones, volumen 4: Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*. Gobierno de Bs. As. Secretaria de educación. Subsecretaria de educación. Dirección general de planeamiento. Dirección de investigación.
- Tejeda, P. (2008). *Integración escolar y desarrollo cognitivo*. Ediciones del Boulevard. Córdoba.
- Tejedor, G. (2012). *Elaboración de una propuesta de educación inclusiva en la colaboración familia-escuela en educación infantil*. (Tesis de grado). Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

- UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO/MEC. Madrid. 1-47.
- (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación Dakar. Senegal.
- Valdés, Á., y Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Verdugo Alonso, M. y Aguilera Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. En *Revista de Educación*, 358. España. 150-170.
- Villegas Otárola, M; Simón Rueda, C; Echeita Sarrionandia, G; (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en una muestra chilena. En *Revista Española de Discapacidad*, España. 63-82.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2º edición. Editorial Brujas. Córdoba.