FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

“Representaciones sociales sobre inclusión educativa: su influencia en las prácticas pedagógicas”

Estudiante:

Villalba, Micaela Estefani

Legajo: 31382

Director/es: Lic. Gardonio, Patricia Susana

Trabajo Final de Integración para acceder al título Licenciado en Psicopedagogía

2024

UFLO UNIVERSIDAD

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [x]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Posadas, mayo de 2024

Firma y aclaración del autor:

Villalba, Micaela Estefani

Índice

Resumen 4

Delimitación del objeto de estudio 5

Definición del problema 5

Objetivos 7

Supuestos básicos de investigación 7

Fundamentación 8

Estado del arte 9

Marco teórico 14

Instituciones educativas 14

Representaciones sociales 14

Inclusión educativa 23

Método 36

Diseño 36

Participación-Muestra 36

Instrumentos-Procedimientos 36

Resultados 37

Discusión 39

Aportes y contribuciones de la investigación 44

Líneas de investigación futuras 45

Propuestas de intervención 45

Referencias 47

Anexos 50

Resumen

Título

Representaciones sociales sobre inclusión educativa: su influencia en las prácticas pedagógicas.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo conocer las representaciones sociales sobre inclusión educativa y analizar la influencia de éstas en las prácticas pedagógicas tanto de los docentes de grado como de los docentes de apoyo a la inclusión. La misma se enmarca en un estudio empírico cualitativo llevado a cabo mediante cuestionarios digitalizados anónimos a docentes de grado y docentes de apoyo a la inclusión del nivel primario de dos instituciones privadas de la ciudad de Posadas, Misiones. Los resultados indican el grado de información que habita en el imaginario docente sobre inclusión educativa no es el único factor que influye en las prácticas de los docentes de apoyo a la inclusión, si bien esta información forma parte de las representaciones sociales construidas por los docentes, las propias representaciones sociales de los docentes de apoyo también actúan como facilitadores u obstaculizadores en los procesos de inclusión educativa, influyendo considerablemente en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: inclusión educativa, representaciones sociales, docentes, docentes de apoyo a la inclusión, prácticas pedagógicas, barreras para el aprendizaje y participación.

Delimitación De Objeto De Estudio

En la presente investigación se tiene por objeto conocer las representaciones sociales sobre inclusión educativa y analizar la influencia de éstas en las prácticas pedagógicas tanto de los docentes de grado como de los maestros de apoyo a la inclusión, procurando aportar nuevos conocimientos y/o herramientas que contribuyan a futuras prácticas pedagógicas mayormente inclusivas en las instituciones educativas.

Según Gajardo y Torrego (2020), "El pensamiento docente y las representaciones sociales sobre inclusión educativa que estos construyen, se han considerado parte de los elementos imprescindibles para fortalecer procesos de inclusión en las instituciones educativas" (p.12).

La recolección de datos de la presente investigación se realiza desde un enfoque empírico cualitativo llevado a cabo mediante cuestionarios digitalizados anónimos a docentes de grado y docentes de apoyo a la inclusión del nivel primario de dos instituciones privadas de la ciudad de Posadas, Misiones. Tiene un alcance descriptivo, ya que se detallan las variables intervinientes y se establece relaciones entre las mismas.

Definición Del Problema

En los últimos años, se instaló como eje central de los sistemas educativos la educación inclusiva. La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006):

> Garantiza el derecho que tienen todos/as los/as niños/as, adolescentes y jóvenes para acceder en condiciones de equidad a la educación, sin admitir discriminación de ningún tipo, brindando a las personas con o sin discapacidades una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus competencias y capacidades. (art. 11)

Tanto las leyes educativas como sociales fueron asumiendo políticas de inclusión cada

vez más amplias, es así que aumentó notablemente la incorporación de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas comunes, y con ellos se fueron incorporando nuevos profesionales que acompañan a estos estudiantes en el proceso de inclusión, los actualmente llamados Docentes de Apoyo a la Inclusión (D.A.I). Valdez (2009):

> Los maestros integradores son un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gane autonomía con el paso del tiempo. Es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobre todo al docente del aula y, desde luego, al alumno y al grupo de pares, como pareja pedagógica que propicia y promueve el aprendizaje de todos los alumnos. (p. 119)

A partir del incremento de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, y la incorporación de estos profesionales, se comienza a conocer también el grado de conocimiento y apertura de los docentes respecto a la inclusión educativa, que significa e implica para ellos la misma, que concepto de inclusión habita en su imaginario y en qué posición se ubican ellos y ubican a los D.A.I respecto a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Jodelet (1986) expresa:

> Toda representación social es representación de algo y de alguien, no es el duplicado de lo real, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Sí, en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas. (p.475)

Teniendo como referencia las variables descriptas anteriormente y estableciendo una relación entre las mismas, con el presente trabajo de investigación se propone aportar nuevos conocimientos para acompañar las trayectorias escolares de alumnos y alumnas con barreras para

el aprendizaje y la participación, analizando y reflexionando sobre: *¿Cómo influye las representaciones sociales sobre inclusión educativa en las prácticas pedagógicas?*

Objetivos

Objetivo general:

Conocer las representaciones sociales sobre inclusión educativa que impera en el discurso docente y analizar la influencia de éstas en las prácticas pedagógicas tanto de los docentes de grado como de los docentes de apoyo a la inclusión.

Objetivos específicos:

- Determinar el concepto de inclusión que habita en el imaginario docente.
- Identificar si cuentan con los recursos formativos sobre inclusión educativa.
- Identificar la posición que toma el docente de grado para con el alumno, cuando el mismo cuenta con maestro de apoyo.
- Determinar el grado de conocimiento sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión.
- Conocer el tipo de relación que se establece en el aula entre los docentes de grado y los maestros de apoyo.
- Identificar las tareas que realizan los maestros de apoyo dentro del aula.
- Comparar las tareas que realizan los maestros de apoyo con la función real de los mismos.

Supuestos Básicos De Investigación

El grado de información que habita en el imaginario docente sobre inclusión educativa puede facilitar u obstaculizar las prácticas del docente de apoyo a la inclusión, teniendo en cuenta que dicha información forma parte de las representaciones sociales construidas por los docentes. Contar con mayor conocimiento respecto a la inclusión educativa, permite a los docentes tomar un rol activo en el proceso de inclusión, y consecuentemente favorece a prácticas

pedagógicas mayormente inclusivas. En cambio, la desinformación, el desconocimiento respecto a la inclusión y al rol de cada uno de los intervinientes en los procesos de inclusión, impacta sobre las representaciones sociales construidas, influyendo así en las relaciones que se puedan establecer entre ellos y entre el docente de apoyo a la inclusión y el alumno, influyendo negativamente en las prácticas pedagógicas.

Fundamentación

El sujeto es quien en definitiva, determina la ausencia o extrañeza del objeto, quien lo repiensa, re-experimente, o re-hace a su modo, en su contexto. Según Jodelet (1986):

> Las representaciones sociales son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (p. 472)

Por lo tanto, el concepto de representación supone un proceso psíquico, que vuelve familiar a nuestro universo lo que se halla a cierta distancia, y una apropiación del objeto, que se mantiene tanto tiempo, como la necesidad de hacerlo. Es así que conocer la forma en que las personas van representando el mundo, permite saber o dar explicación al por qué de ciertos pensamientos, y por qué se hallan enraizados en el ideario de ciertos grupos sociales.

De ahí la importancia de conocer las representaciones sociales de los docentes respecto a la inclusión educativa, para identificar el concepto de inclusión que habita en su imaginario, relacionarlos con sus propias prácticas, con las prácticas de los docentes de apoyo a la inclusión y determinar si éstas tienen o no influencia sobre las prácticas de los mismos, en pos de contribuir a mejoras en las futuras prácticas y procesos inclusivos de los estudiantes que

presentan barreras para el aprendizaje y la participación, acompañando así sus trayectorias escolares singulares.

Estado De Arte (Antecedentes)

Gajardo (2019), desarrolló la investigación "reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo", cuyo objetivo apuntaba analizar el discurso reflexivo sobre inclusión educativa de seis docentes y estudiantes de magisterio que recibieron formación en programas similares, así como también identificar significados que asignan al concepto de inclusión educativa. Los resultados obtenidos en su investigación, dieron cuenta de que, muchos de los/as participantes presentaban en su discurso un perfil inclusivo, mientras que algunos de los significados otorgados al concepto seguían manteniendo etiquetas de colectivos marginados. Discursivamente, se lograba identificar elementos teóricos clave sobre el modelo inclusivo en los procesos formativos de quienes representaban una nueva generación de maestros formados conceptualmente respecto a la inclusión educativa.

Por otra parte, Gajardo y Torrego (2020), llevaron adelante una investigación en Segovia (España), titulada "Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente", en la que pretendían conocer las representaciones sociales sobre inclusión que habían construido personas representantes de una nueva generación de estudiantes de magisterio y docentes noveles. Realizaron una investigación empírica cualitativa seleccionando a personas en tres niveles formativos: formación inicial (nivel 1), formación final (nivel 2) y primeros años de ejercicio de la docencia (nivel 3). Los resultados obtenidos en la presente investigación indicaron que las/os participantes presentaban en su discurso un perfil altamente axiológico y social, además de actitudes coherentes con un perfil inclusivo.

Siguiendo el hilo sobre la temática de investigación, Gutiérrez y Martínez (2020), han investigado sobre las "representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad". La finalidad de su trabajo apuntaba a identificar las representaciones sociales que tenían los docentes de instituciones educativas públicas de Bogotá y Cali (Colombia) sobre la inclusión de niños con discapacidad en las aulas. Se trató de una investigación empírica cualitativa en la que participaron 25 docentes de dos escuelas públicas de Bogotá y Cali. Los resultados obtenidos evidenciaron que los docentes consideran que, en la inclusión escolar, ellos juegan un rol fundamental, puesto que articulan las políticas públicas y la implementación pedagógica dentro del aula, aunque no siempre cuentan con la preparación adecuada. Para estos docentes, a su vez, el aspecto emocional de la experiencia inclusiva es demandante y lo valoraban mayoritariamente como negativo.

En (2020), Bravo, Manosalva y Forero, llevaron una investigación cualitativa con perspectiva epistemológica hermenéutica, llevada a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, la misma se denominó "Representaciones sociales de docente de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa". Su objetivo fue establecer las representaciones sociales sobre la práctica pedagógica de inclusión desarrollada en la escuela. La misma concluyó en la consolidación de cinco representaciones sociales: la inclusión como principio de diversidad; la práctica pedagógica como un escenario para el aprendizaje de la perseverancia e independencia; la práctica pedagógica inclusiva mediada por la formación, la adaptabilidad pedagógica a las dificultades encontradas en los escenarios inclusivos; la práctica pedagógica inclusiva mediada por el crecimiento multimodal de todos los actores.

Siguiendo la misma línea, Pastén, Figueroa-Céspedes (2020) publicaron un artículo denominado "Representaciones sociales de docentes acerca de las diferencias cognitivas en el

aula”. El objetivo principal fue comprender las representaciones sociales de profesores de primer ciclo básico, acerca de las diferencias cognitivas en colegios con programas de integración escolar en la región de Coquimbo (Chile), llevado a cabo mediante una investigación cualitativa, con alcance descriptivo-interpretativo. Finalmente concluyeron que los docentes organizan el conocimiento e información respecto de las diferencias cognitivas, a partir de representaciones sociales construidas predominantemente desde una visión patológica esencialista de las diferencias.

En (2020) Garzón Chávez llevó a cabo una investigación en Bogotá, denominada “Representaciones Sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva”. El propósito de la misma fue caracterizar las representaciones sociales construidas por un grupo de docentes de primera infancia sobre educación inclusiva y descubrir sus actitudes frente a la misma. La investigación se enmarcó en un estudio cualitativo e interpretativo a una población conformada por 9 docentes de un colegio. Se encontró que las representaciones más comunes de las docentes tienen que ver con el concepto que poseen de educación inclusiva, con los valores con los cuales la relacionan, con sus sentires acerca de la inclusión, con sus prácticas profesionales y experiencias personales relacionadas con la educación inclusiva. Además, se evidenció con respecto a las prácticas educativas que las docentes cuentan con una actitud positiva frente al trabajo con poblaciones diversas, pero manifiestan la falta de capacitación y formación del profesorado de la institución frente a la educación inclusiva. Por último, se hallaron unas tensiones con relación a la teoría (Políticas públicas, leyes, decretos, etc.) y la realidad de las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula.

Copolechio (2021), realizó su investigación “La reconfiguración del trabajo docente de las Maestras de Apoyo a la Inclusión: la articulación entre sus voces y las políticas educativas”,

donde pretendía analizar políticas educativas de la provincia de Río Negro (Argentina) vinculadas a la inclusión de alumnos con discapacidad en el sistema educativo, focaliza en los cambios que se producen en el trabajo de las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI). Se trató de una investigación cualitativa, con una muestra constituida por diez profesoras de Educación Especial que se desempeñaban como MAI el sistema educativo público de Bariloche. Luego de finalizar la investigación, arribaron a la conclusión de que es necesario considerar y apuntar al cambio de aspectos sociales y políticos para hacer frente a las desigualdades que son creadas o reproducidas por las políticas educativas; ello constituye un eje fundamental para quienes trabajan en el campo educativo y abogan por la transformación de aquellas prácticas y contextos excluyentes que perviven en las instituciones, discursos y prácticas.

Por otra parte, Ríos y Castillo (2021), llevaron adelante una investigación de tipo mixta "La inclusión escolar: representación de docentes de nivel primario". Su objetivo fue indagar las representaciones sociales que tienen los docentes del nivel primario y como estas influyen en la práctica docente frente a los dispositivos educativos de inclusión. Finalmente se concluyó en que la forma en que el maestro interpreta la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, influye directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, la relación con este, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje.

En este mismo año (2021), Yacsahuache, Zárate, Roas y Curi llevaron a cabo una investigación cualitativa, en Comas, Lima. La misma se denominó "Una mirada hacia la inclusión desde las representaciones sociales de los actores educativos". Tuvo como objetivo conocer y analizar las representaciones sociales de los actores educativos sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en una institución de Educación Básica Regular. Los datos se

recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes, padres y especialistas. Del análisis de los datos resultaron tres categorías apriorísticas, demostrando que la información que manejan los actores educativos es escasa, lo cual no favorece al derrumbe de los campos de representación social que indican entre otras paradigmas, que las personas con discapacidad no pueden aprender ni desarrollar habilidades como otros niños que no tienen discapacidad, lo que construye actitudes que van en detrimento de las capacidades cognitivas y emocionales del estudiante, afectando su aprendizaje y adaptación al entorno social. Por lo que se concluyó que los docentes y padres tienen escasa información y esto genera confusión y opiniones divididas respecto a la permanencia de esta población en escuelas regulares y finalmente la actitud docente puede influenciar de manera positiva o perjudicial para los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

Recientemente (2023), en Santiago de Chile, Nicoll Jimenez Pastén e Ignacio Figueroa-Céspedes, llevaron a cabo una investigación denominada “Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las representaciones sociales de docentes”. El objetivo del estudio fue describir y analizar las barreras actitudinales de docentes de primer ciclo básico en el trabajo pedagógico con estudiantes que participan en el Programa de Integración Escolar (PIE) de la región de Coquimbo. Se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico de alcance descriptivo-interpretativo. Participaron cinco docentes de colegios municipales y particulares subvencionados que cuentan con PIE. Se realizaron entrevistas semiestructuradas de representaciones sociales. Los hallazgos evidencian que los docentes adoptan posturas evaluativas y actuaciones desde prácticas pedagógicas basadas en una tradición normalizadora que posiciona al docente como responsable de la homogeneización ideológica y pedagógica generando barreras actitudinales que involucran la

comunicación, lo cognitivo, curricular e institucional interfiriendo en el diálogo relacional entre docentes y estudiantes construidos como diferentes en el contexto escolar.

Marco Teórico

Instituciones Educativas

Una de las instituciones en el que se lleva a cabo las encuestas fue fundada en el año 1961 por una iniciativa de dos Sacerdotes, quienes consideraron conveniente crear una Escuela Parroquial. La misma inició sus actividades con seis docentes fundadores con cuatro grados y como asesor un Padre, perteneciendo en un principio a una Asociación Cooperativa. Luego por Resolución se clasifica a la escuela como de primera categoría, por cumplimentar con todos los requisitos establecidos por el Estatuto del Docente y en 1968 fue inscripta como Entidad Privada. En relación comunitaria, el Instituto está inserto en la Parroquia "San Roque" y como tal los docentes colaboran con la Catequesis y movimientos de la Iglesia. La Institución tiene como visión formar personas educadas en valores solidarios y con desarrollo de procesos de pensamiento reflexivo, autónomo y autocrítico.

La otra institución por su parte, fundada en 1994, depende de una fundación, y brinda un servicio educativo cimentado en principios cristianos, en los niveles: preescolar, primario y secundario. Su compromiso es formar alumnos y ciudadanos solidarios capacitados para construir una mejor sociedad en beneficio de la Patria y de la humanidad. Se basan en proyectos con énfasis empresarial, y la motivación aplicada a la creatividad e innovación.

Representaciones Sociales

El concepto de representaciones sociales (en adelante, RS), ha sido abordado por diferentes autores, el más representativo en el tema es Moscovici (1979) que lo define como:

> Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p.18)

María Auxiliadora Banchs (1986) por su parte, las define como:

> La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata. (p.39)

Para finalizar, Jodelet (1984) describe a las representaciones como "el conocimiento "espontáneo", ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico" (p. 473).

Formación De Las Representaciones Sociales

Araya (2002) menciona que las RS se van construyendo a partir de diferentes aspectos:

El fondo cultural acumulado, el cual tiene que ver con toda la historia del individuo, su cultura, sus capacidades económicas que conforman "la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad" (p.33).

Los mecanismos de anclaje y objetivación, es decir, como entran a formar parte los objetos de representación mediante cambios específicos y de "cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones" (p. 55).

Prácticas sociales relacionadas con la comunicación, pues es en la comunicación donde se dan con mayor frecuencia esas representaciones sociales. “Se proponen tres dimensiones de las RS: la actitud, la información y el campo de representación” (Moscovici, 1997, citado por Garnique, 2012, p. 107).

> Es en los procesos de comunicación social donde se origina principalmente la construcción de las R S. (…) la comunicación interpersonal y en particular la de las innumerables conversaciones en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera de su vida cotidiana, es otra modalidad de la comunicación social cuya influencia es igualmente significativa. Estos elementos contribuyen a la configuración de la representación social, entrelazando sus efectos con los que provienen de las comunicaciones sociales. (Araya, 2002, p. 33-34)
>
> Las RS se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Jodelet, 1984, p. 473)

La Importancia De Conocer Las Representaciones Sociales

> Las RS permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. (Araya, 2002, p. 12)

De acá la importancia de conocer las imágenes, creencias y representaciones de los maestros de grado sobre inclusión educativa, considerando que estas pueden reflejar sus formas de pensamiento, por lo tanto, guían sus prácticas sociales. “Es necesario descubrir y cuestionar el núcleo figurativo de una RS alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas ya que constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social” (Banchs, 1991, citado por Araya, 2002, p.12).

> Las RS son una forma en la que el ser humano, en tanto ser social, asume el conocimiento sobre su entorno a partir de conocerlo, elaborarlo, comprenderlo y explicarlo. Esta forma de conocimiento lo orienta cotidianamente, pues sólo se construye a sí mismo en las relaciones que establece con su mundo. (Banchs, 1999, citado en Garnique, 2012, p. 100)
>
> Es también a partir de este conocimiento que la persona forma su propia opinión, su particular visión de la realidad, y se inserta en diversas categorías y grupos sociales, generando visiones e interpretaciones compartidas, mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva. (Garnique, 2012, p. 100)

Araya (2002) plantea que lo que cuenta en realidad son las interacciones, que es lo que permite calificar de sociales a las representaciones, ya que son elaboradas en el curso del proceso de intercambio (p.14).

> Captar las creencias, valores y prácticas de actores sociales como los docentes sobre dicha educación, es sumamente importante ya que de ellas se derivan las expectativas que rigen la función profesional de éstos con el hecho educativo y su práctica, llegando las mismas a constituirse en fuerzas impulsoras del cambio social inherente a la educación inclusiva o a tener un impacto totalmente negativo. (Garnique, 2012, p.101)

> Las RS brindan un mayor conocimiento acerca de la construcción de su realidad; en este caso la manera como los docentes conciben la inclusión educativa dentro de la escuela, es uno de los modelos de la psicología social y puede tomarse como una explicación útil en el estudio de la construcción sobre la realidad. (Mora, 2002, p.1)

Construcción Histórica De Las Representaciones Sociales Sobre Discapacidad

A lo largo del tiempo, en las diferentes culturas, en las sociedades se fue creando distintas definiciones y representaciones de las personas con discapacidad (en delante, PCD) y en consecuencia se fue tomando distintas conductas frente a la misma.

-En las *épocas prehistóricas* se consideraba discapacitadas aquellas personas que no podían sumarse al esfuerzo de la caza de animales o al de la recolección de frutos. Además, representaban un riesgo para la tribu a la hora de movilizarse ante un ataque, por lo tanto, eran exterminadas o abandonadas a su suerte.

-En la *edad antigüedad* a los niños deformes se consideraba como reemplazos de los niños verdaderos. Se arrojaba desde un precipicio a quien naciera con algún defecto. En cambio, las personas no videntes ocupaban una posición de oráculo, paradójicamente era considerado “el vidente”.

-En el *medioevo*, con el advenimiento del cristianismo la creencia de “niño reemplazo” se transforma en “niño diabólico”, que el diablo dejó en sustitución del niño humano que se robó.

-En la *modernidad*: se produce un giro ideológico a partir de las contribuciones médicas. Las ideas sobre el origen sobrenatural de las PCD pierden fuerza y pasa a definirse desde la enfermedad. En el siglo XVII se inicia la época del encierro en instituciones para preservar a la sociedad de personas locas, pobres, delincuentes, desvalidas. En el siglo XIX el positivismo con su pretensión de ordenar la sociedad en base a leyes científicas, adjudicó un estatuto propio a la locura, a la delincuencia y a la discapacidad.

Durante el siglo XX fueron las Escuelas Especiales las instituciones que se encargaron de la educación de los niños que no se ajustaban a la norma, conformando un subsistema educativo. Si bien las escuelas especiales son reconocidas por sus logros pedagógicos y el respeto por los diferentes modos de aprendizaje de sus alumnos, sus abordajes tendieron a los aspectos rehabilitatorios propios del modelo médico que situaba la discapacidad como una disfunción orgánica, sin tener en cuenta la importancia del aspecto social para el desarrollo del sujeto.

En esta puja entre lo instituido y lo instituyente, los alumnos con discapacidad ya no se encontraban alojados en escuelas especiales sino que fueron integrados a la escuela común, lo que se denominó integración educativa.

A finales de los años 70, surge el modelo social de la discapacidad, en el mismo, la atención del problema requiere intervención social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de las PCD en todas las áreas de la vida social.

> Las personas con discapacidad toman la iniciativa e impulsan sus propios cambios políticos. Los activistas con discapacidad y las organizaciones de PCD se unen para condenar su estatus como "ciudadanos de segunda clase". Reorientaron la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos, que discapacitaban a las personas con discapacidad. (Palacios, 2008, p. 106-107)

Es decir que, desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone tanto la vida económica, social, como cultural. Jenny Morris (citado en Palacios, 2008), expresa "una incapacidad para

caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad" (p.123).

> Esta distinción tiene suma importancia, ya que al tomarse conciencia de los factores sociales que integran el fenómeno de la discapacidad, las soluciones no se elaboran apuntando individualmente a la persona afectada, sino más bien que se encuentran dirigidas hacia la sociedad, o teniendo muy presente el contexto social en el cual la persona desarrolla su vida. A partir de dichas premisas, el modelo social redefine la rehabilitación o normalización, estableciendo que éstas deben tener como objeto el cambio de la sociedad, y no de las personas. (Palacios, 2008, p. 124)

Esta nueva forma de visualizar la discapacidad tuvo sus repercusiones otorgando la posibilidad a la persona con discapacidad de formarse en una escuela ordinaria sin tener que acudir obligatoriamente a una especial. Acá cobra gran importancia la figura del docente, ya que es este el primer agente facilitador de la inclusión dentro de las instituciones educativas. La forma en que el maestro interpreta la inclusión de la diversidad escolar así como las diferencias de la subjetividad individual y colectiva influye directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, la relación con éste, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje

Las primeras experiencias de integración educativa en Argentina fueron a finales de los años '80 y se formaliza con la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993 y luego con la Ley de Educación Nacional 26.206, en 2006. Si bien la integración a la escuela común representó una opción superadora, las experiencias se limitaron a la matriculación de les alumnos en la escuela común, pero las prácticas educativas al interior del aula continuaron siendo segregatorias.

En este sentido, Borsani (2007) sostiene que:

> La inclusión supone una profunda revisión de los modelos institucionales, de los fundamentos y de las prácticas educativas y que para ello es preciso "una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica, que permita asumir y comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares para hacerlas cada vez más plurales y democráticas. (p.188)

Al respecto Skliar (2005), reflexiona sobre la manera en que se concibe los cambios en educación y plantea:

> Cuando el cambio se produce porque la ley así lo ordena, entramos en la lógica de la ficción legalista. Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal. (p.18)

De allí la importancia de comprender a la discapacidad como concepto representacional, en tanto tiene estas importantes consecuencias en la subjetivación de los niños que no pueden ser eludidas. El significado de la discapacidad depende, entonces, de cómo se construye socialmente el concepto.

En la actualidad, por ejemplo, se brinda el Certificado Único de Discapacidad (CUD), el mismo es funcional a los fines del sistema productivo, ya que si bien es indispensable para muchas familias que no pueden afrontar los gastos del abordaje que la persona requiera (prestaciones médicas, transporte, acceso a servicios, etc), ubica a la PCD en un lugar de derecho a la caridad, a no tener que realizar contraprestación para acceder a un bien o un servicio.

El análisis de estos aspectos sociales y culturales llevan a Silberkasten (2014) a concluir que: “discapacitado es aquel individuo que no puede insertarse plena y fácilmente dentro del sistema de producción de bienes y servicios de una comunidad determinada. (...) La noxa no define, cosa que sí hace, su lugar en el sistema social”. (p.59).

Es decir que, el CUD resulta un paliativo de lo que la sociedad debe reparar por no generar condiciones para la inclusión de PCD.

La discapacidad se define entonces desde una perspectiva infraestructural-económica que tiene consecuencias representacionales y simbólicas. Así Silberkasten (2014) completa la definición: “el discapacitado al no insertarse en un sistema productivo no circula por un sistema de intercambio, es un sujeto fijado” (p.66). En nuestra sociedad actual aún se sorprenden cuando se observa a una PCD en el espacio de circulación, en los escenarios de intercambio (bares, cines, la calle, oficinas, comercios, estadios deportivos) y es consecuencia del sistema representacional que fija a las PCD en el hogar materno/paterno, invisibilizándolas en estos espacios.

La escuela también es un espacio de circulación y de socialización del cual durante mucho tiempo los alumnos con discapacidad estuvieron privados y hoy cuentan con un amplio marco de derechos que garantiza su inclusión. Sin embargo, no es el marco legal sino el marco de referencia, desde donde les docentes interpreten la inclusión y actúan en consecuencia, la piedra fundamental para construir la inclusión o por el contrario, generar barreras a la misma.

Inclusión Educativa

En cuanto a la definición conceptual, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008) expresa:

> Puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo(…) El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (…) El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (p. 8)
>
> La idea de inclusión supone desde un principio que "todos somos diferentes" y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, asumiendo esa diversidad y procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad (Valdez, 2017, p.6).

Dicho en otras palabras, Porter (citado en Valdez, 2017) añade:

> La educación inclusiva significa que los niños y niñas con discapacidad sean educados en escuelas comunes de su barrio, concurriendo a la misma escuela a la que asisten sus hermanos, con los apoyos necesarios para cumplir con objetivos y metas educativas relevantes. (p.4)
>
> El Índice de Inclusión (2000/2002) ofrece una caracterización de la educación inclusiva:

- …implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión.
- …implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- … refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión.
- …refiere al desarrollo de las escuelas, tanto del personal como del alumnado.
- …refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

Por su parte, Valdez (2017) plantea:

> Los cambios y las transformaciones requieren de procesos de diálogo, formación, gestión de recursos, de crear culturas, prácticas y políticas de inclusión. Esto constituye un desafío que hay que resolver con los tiempos, consensos y debates necesarios y supone una reorganización significativa de las escuelas:
>
> ***Crear culturas inclusivas*** implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado y reconocido. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartido por los profesores, los alumnos y las familias. Los principios derivados de esta cultura escolar son los que guían las decisiones de cada escuela, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación pedagógica e institucional.
>
> **Elaborar políticas inclusivas** supone desarrollar una escuela para todos y organizar los apoyos necesarios para atender a la diversidad. La inclusión, desde esta perspectiva, implica el desarrollo pleno de la escuela, involucrando todas las políticas para que mejore

> el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Los profesores han de ser protagonistas principales de este proceso en tanto fuentes de apoyo privilegiadas para el aprendizaje de todas las alumnas y alumnos.
>
> **Desarrollar prácticas inclusivas** implica, para los autores, orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos necesarios para disminuir las barreras al aprendizaje y la participación. Se pretende que las actividades del aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todos los alumnos y alumnas, teniendo en cuenta sus conocimientos extraescolares y sus valores culturales y familiares. (p.9)

Barreras Para El Aprendizaje Y La Participación

Como se dijo anteriormente, la educación inclusiva requiere de una serie de acciones políticas que luego de ser avaladas, se debe llevar a la práctica por las y los docentes y otros profesionales de la educación. Dichas acciones no solo requieren cumplir con criterios de cantidad y calidad de recursos, sino también de dedicación.

> El movimiento inclusivo refiere a un proceso complejo donde no basta que los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación estén en las escuelas regulares, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de las mismas. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como "educables", asumiendo que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes (Arnaiz, 1995, p. 97).

El Índice de Inclusión (2000/2002) sustituye: el concepto de “necesidades educativas especiales” por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”. En ese contexto, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación,

poniendo en marcha todos los recursos necesarios para favorecer ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales.

> El uso del concepto "barreras al aprendizaje y la participación" para definir las dificultades que experimenta el alumnado, implica un modelo social y contextual respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas barreras que pueden limitar las posibilidades de aprendizaje y la participación de los alumnos o conducir a la exclusión y discriminación, pueden ser diversas y estar relacionadas con la oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula, entre otros factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos en el proceso educativo. Para este modelo, las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas". (Valdez, Gómez y Cuesta, 2016, p. 335)

Para el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación surge de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. En tal sentido, las escuelas tienen el desafío de reducir considerablemente las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación, físicas, personales, sociales e institucionales.

De este modo, cuando se habla de inclusión escolar se refiere a la escuela que está preparada para incluir a todos los alumnos y alumnas, reconociendo las diferencias y particularidades de cada uno. Considerando la diversidad como norma y las diferencias como parte del paisaje que ofrece cada escuela, siendo así un lugar abierto a la diversidad o una escuela para todos. Se trata entonces de romper la indiferencia a las diferencias, de favorecer a los menos

favorecidos de manera activa, legítima y explícita, no solamente en nombre de la igualdad de oportunidades sino de la justicia curricular.

> La justicia curricular es el resultado de analizar el curriculo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinadas a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres, 2011, p.11)

Docentes De Apoyo A La Inclusión (D.A.I)

Al surgir los procesos de inclusión educativa, fue necesaria la modificación de las acciones de los docentes de apoyo y la actualización del nombre de los mismos, garantizando el apoyo necesario, no sólo limitándose a atender a los alumnos con modalidades de aprendizajes diferentes sino también brindando apoyo a los docentes de la escuela común. El término que designa a dichos profesionales fue cambiando a lo largo del tiempo. Valdez (2009) los denominó maestros integradores y los definió como:

> Un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gane autonomía con el paso del tiempo. Es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobre todo al docente del aula y, desde luego, al alumno y al grupo de pares, como pareja pedagógica que propicia y promueve el aprendizaje de todos los alumnos. (p. 119)

Siguiendo con los aportes de Valdez (2009), el maestro integrador debe trabajar en al menos tres niveles de intervención:

a) Intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el niño. Propiciar la comunicación entre el niño y el maestro de grado. Que le pregunte cosas, como a sus compañeros; que le ponga límites, si fuera necesario, como a los demás; que lo haga participar como a cualquier otro par. (p.9)

b) Intervención que favorezca la relación con los pares. Propiciar en las actividades del aula y también en los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional (p.9).

c) Intervención relativa a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos si fuera necesario, adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total (fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla, etc.) (p.10).

La función del docente de apoyo a la inclusión, no puede limitarse al cumplimento de cubrir las necesidades de los alumnos sin una reflexión crítica, su función debe ir más allá de la simple intervención directa con los alumnos. Requiere de su participación en la realidad escolar en la cual se desempeña y el estudio de los medios que aquella pone a disposición de los alumnos para ajustar las demandas sociales traducidas en el currículo a sus aptitudes e intereses. Al respecto, Puigdellivol (1998) expresa:

> Cuando subsiste la idea de que la educación de los alumnos depende fundamentalmente de la actuación de dicho “especialista”, este apoyo deja de ser un recurso complementario, para convertirse en el eje “encubierto y segregado” de la educación de dichos alumnos. Para garantizar que el apoyo sea realmente un recurso integrado, es de extraordinaria importancia que dicha concepción de traspaso de responsabilidades sea sustituida por las más ajustadas concepciones de corresponsabilidad, complementariedad, apoyo y actuación conjunta. (p.145)

La educación inclusiva requiere de una serie de acciones políticas que luego de ser avaladas, deben ser llevadas a la práctica por los docentes y otros profesionales de la educación. Dichas acciones no solo requieren cumplir con criterios de cantidad y calidad de recursos, sino también de dedicación.

> La labor del docente inclusivo requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno; que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros. (Blanco, 2005, citado por Garnique, 2012, p.176)

Identificadas las barreras del entorno para el acceso, el aprendizaje y la participación conjuntamente con la institución, se trabaja colaborativamente para identificar los tipos y los niveles de apoyo, para definir las acciones y los cronogramas con los responsables a fin de generar configuraciones y redes.

A continuación, se transcribe una categorización de los Niveles de Apoyos publicada por el Ministerio de Educación de La Pampa, en su texto “Los apoyos: Niveles, tipos, configuraciones y redes”, Educación Inclusiva (2021):

Apoyo a Nivel Socio-Comunitario:

- Participar en redes de apoyo con instituciones de la comunidad: clubes, cooperadoras, sistemas de transportes, posta sanitaria, equipos de salud privados, etc.
- Acompañar en la construcción de acciones conjuntas y colaborativas entre comunidad-escuela.
- Propiciar acciones tendientes a fortalecer el trabajo con las familias y la comunidad.
- Producir actividades y materiales sobre temáticas importantes para la escuela y la comunidad.

Apoyos al interior de la Institución:

- Promover y gestionar el conocimiento de los marcos normativos acerca de Educación Inclusiva.
- Identificar las barreras del entorno que obstaculizan el aprendizaje y la participación.
- Colaborar en la revisión de condiciones para que se produzcan buenas prácticas y experiencias escolares.
- Acompañar y participar en proyectos educativos fundamentados en valores inclusivos.

Apoyos a Docentes:

- Orientar e intervenir para crear conjuntamente las condiciones para el aprendizaje y la participación.
- Co-construir entre docentes, propuestas contextualizadas y diversificadas, comprendiendo que los/as estudiantes poseen particulares ritmos y estilos de aprendizajes, intereses y experiencias.
- Trabajar con el/la docente de sala/grado/curso en las diferentes etapas del proceso de enseñanza: planificación pedagógico-didáctica, puesta en acto de la planificación y evaluación.

- Generar espacios de comunicación con los/as estudiantes y sus familias.
- Habilitar, crear o utilizar los canales de comunicación.

Apoyos a Familias:

- Dar lugar a las experiencias de las familias y generar participación. Cada familia aporta y enriquece la educación desde el lugar de poseer un conocimiento único acerca de su hijo/a.
- Construir conocimientos acerca de medios, apoyos y estrategias para que puedan realizar andamiajes a sus hijos/as en cuanto a cuestiones de aprendizaje y participación.
- Hacer partícipe a la familia en la construcción del PPI (Proyecto Pedagógico Individual).

Apoyos a compañeros de aula o de la escuela:

- Colaborar en la generación de apoyos entre pares, dado que esto aumenta la presencia, el aprendizaje y la participación en la vida escolar.
- Ofrecer herramientas para que los apoyos sean andamiajes y no se conviertan en ayudas desproporcionadas o indebidas.
- Trabajar valores que lleven a producir prácticas inclusivas entre pares.
- Generar acciones que impliquen el trabajo colaborativo y cooperativo.

Apoyos brindados a los/as estudiantes:

- Habilitar la comunicación de necesidades, deseos, intereses, interrogantes y decisiones de los/as estudiantes.
- Ofrecer configuraciones de apoyo específicas para acceder, permanecer, aprender y participar de y en la escuela. Los apoyos pueden ser comunicacionales, materiales, de recursos humanos y centrados en la enseñanza.

- Proporcionar múltiples medios de representación, considerando que los/as estudiantes difieren en el modo de percibir y comprender la información que se les presenta. Por lo que deberá brindarse información por diferentes canales de percepción (auditiva, visual, táctil, entre otras).
- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión, ofreciendo diversidad de materiales para interactuar, diferentes soportes y canales de comunicación que permitan demostrar lo que el/la estudiante aprende.
- Proporcionar diversos medios para implicarse y estar motivados para aprender.

Concluyendo, no cualquier participación de una maestra integradora es por sí misma favorecedora de los aprendizajes. Si hablamos de las barreras al aprendizaje y la participación que impiden a inclusión educativa, la maestra integradora debería formar parte de los dispositivos de ayuda (tanto para el alumno como para el docente de aula), las estrategias y los formatos para hallar formas de mediación alternativa que justamente disminuyan dichas barreras. En ese sentido el trabajo de la integradora debe ser consistente con las características y formatos de los dispositivos de andamiaje. Las ayudas se retiran gradualmente propiciando no sólo transferencia de contenidos o estrategias sino de autonomía. La intervención de la integradora debería ir desvaneciéndose gradualmente en la medida que el alumno consiga apropiarse de herramientas que favorezcan su inclusión. Una de las claves para el desarrollo del proyecto de inclusión es el trabajo en equipo. De ahí la importancia de que todos los actores de la comunidad educativa se impliquen y participen activamente de forma colaborativa, y logren superar el trabajo solitario e individual que pueden llegar a vivenciar cada uno por separado en sus funciones. (Valdez, 2017, p. 337)

Marco Normativo

La Educación Inclusiva no es una opción, es un derecho. Por lo tanto, quienes trabajan en instituciones educativas, tienen la tarea de conocer las normativas vigentes, como así también, comprenderlas, promoverlas y gestionarlas, lo que implica su lectura permanente, la toma de posición y la divulgación de manera continua y sistemática. El marco legal presenta la existencia de múltiples convenciones, declaraciones, leyes, resoluciones, decretos y notas múltiples (entre otras) que en materia de Educación Inclusiva se han aprobado a nivel internacional, nacional y provincial.

- El año 1994, la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales instó a la comunidad internacional a concretar los objetivos de una educación para todos, señalando que la escuela común representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades que incluyan a todos y contribuir al éxito de la enseñanza.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)

» Aprobada en Naciones Unidas en 2006. El artículo 24 se centra en la educación inclusiva, en la necesidad de contar con escuelas para todos y en promover los apoyos necesarios para cada persona a fin de contribuir al desarrollo pleno a lo largo del ciclo vital.

» Fue ratificada por Argentina por ley 26.378 en 2008. La misma establece en su artículo 1 que: “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás

- Ley 27.044, art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional. Otorga jerarquía constitucional en los términos del artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional, a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación.

Art. 11 Inc. f: "asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias sin admitir discriminaciones de género ni de ningún otro tipo; Inc. n: "brindar a las personas con discapacidades temporales o permanentes una propuesta pedagógica que les permita el desarrollo máximo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos; Inc. v: "promover en todos los niveles educativos la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación". Por su parte en el Art. 42 se define a la educación especial como la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La educación especial brinda atención educativa a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

- Ley Nacional N° 26.601 de “Protección integral de los derechos de las niños, niñas y adolescentes” menciona que, desde los organismos competentes deben constituirse procedimientos y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el fin de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial.

En este sentido, en las Observaciones Finales que realiza el Comité de los Derechos del Niño a la Argentina en junio de 2018 se destaca en el punto 29 c) que el Estado garantice la igualdad de acceso a la educación inclusiva de calidad en las escuelas comunes para niños con discapacidad y que priorice la educación inclusiva sobre la educación en instituciones y clases especiales.

Con el fin de seguir avanzando en las condiciones para la inclusión escolar dentro del sistema educativo argentino, y respondiendo al artículo 4 de la CDPD: el Estado está comprometido a adoptar todas las medidas legislativas administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la Convención.

- Resolución N° 311/16. A través de la misma, el Consejo Federal de Educación, aprueba el documento correspondiente a la "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad". Esta Resolución insta al sistema educativo para la mejora de las condiciones de la educación inclusiva y su aplicación en las distintas jurisdicciones para que adopten las medidas necesarias para favorecer su aplicación.
- Resolución Ministerial N° 2945/17. Acompañando la normativa anterior, se aprobó la presente resolución que otorga validez nacional a los títulos y certificados enmarcados en la Resolución N° 311/16 CFE.
- Ley VI N°253. En la Provincia de Misiones, ésta ley es la que regula y fomenta la Educación Inclusiva. Fue publicada en el Boletín Oficial bajo el decreto Número 1797.

Método

Diseño

Teniendo en cuenta que el objetivo general de la investigación es conocer las representaciones sociales sobre inclusión educativa que impera en el discurso de los docentes de grado y cómo influyen éstas en sus prácticas pedagógicas y la de los docentes de apoyo a la inclusión, el enfoque empleado es el empírico cualitativo con un alcance descriptivo, y el abordaje general corresponde al diseño de teoría fundamentada. El investigador produce una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes (Taylor y Francis, 2013; Torrance, 2011; Sullivan, 2009; y Haig, 2006 citado en Hernández, Sampieri, 2014, p. 472).

Participantes – Muestra

La unidad de muestreo está conformada por docentes de grado y maestros de apoyo a la inclusión del primer ciclo primer y segundo ciclo del nivel primario de dos instituciones privadas de la ciudad de Posadas, Misiones. La muestra es no probalística, de tipo homogénea. Con el propósito de centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social (Hernández Sampieri et al. 2014, p. 338).

Instrumentos - Procedimiento

Se utiliza instrumentos no estandarizados, específicamente cuestionarios online anónimos utilizando preguntas cerradas y abiertas, para que los encuestados tengan mayor libertad y flexibilidad a la hora de dar sus respuestas de manera descriptiva.

En cuanto al procedimiento:

- Se solicita autorización a las autoridades correspondientes en las instituciones educativas.

- Se solicita datos de contacto de los participantes a las autoridades correspondientes (correo electrónico o número de teléfono).
- Se envía a los docentes de grado vía mail o teléfono, una encuesta digitalizada a ser respondidas de manera anónima.
- Se analizan los datos obtenidos.
- Se busca similitudes y diferencias entre los datos, significados, patrones y relaciones.
- Se genera significados profundos, relaciones y contribuciones a la psicopedagogía.

Resultados

Se considera que el hallazgo principal de la presente investigación se relaciona directamente con el paradigma desde el cual tanto docentes de grado como docentes de apoyo a la inclusión apoyan sus prácticas pedagógicas. Las mismas corresponden al paradigma médico, en el cuál centran las dificultades e intervenciones directamente sobre el estudiante que presenta barreras para el aprendizaje y la participación, excluyendo otros factores determinantes como ser el contexto en el cuál se desarrolla el mismo. Es de suma importancia conocer las imágenes, creencias y representaciones de los docentes sobre inclusión educativa, considerando que, como se mencionó anteriormente, estas reflejan sus formas de pensamiento, por lo tanto, guían sus prácticas pedagógicas.

A continuación, teniendo en cuenta los objetivos, los supuestos básicos de investigación y el problema planteado, se detallan brevemente los resultados encontrados.

En relación al concepto de inclusión educativa de los docentes de grado se puede leer que el 80% de los mismos considera que la educación inclusiva es integrar/incluir a los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación al sistema educativo sin importar sus diferencias/condiciones. El restante 20% considera que educación inclusiva es brindar diversas

metodologías y estrategias considerando que todos tenemos capacidades diferentes y de esa manera se construya en conjunto los conocimientos.

En cuanto a la formación académica respecto a inclusión educativa recibida en el trascurso de la formación profesional de los maestros de grado, el 100% de los mismos expresan que no han recibido dicha formación, indicando que la información con la que cuentan fue adquirida en capacitaciones posteriores como así también en sus experiencias laborales dentro de las instituciones educativas y en contacto con docentes de apoyo a la inclusión.

Respecto a la posición que toman los docentes para con el alumno cuando éste cuenta con el acompañamiento del docente de apoyo a la inclusión es mayormente pasiva. Si bien el 91% de los docentes de grado ha respondido que articulan acciones con los docentes de apoyo, las respuestas a otras preguntas dan cuenta que los que toman un rol activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumno, son mayormente los docentes de apoyo, proponiendo y realizando los ajustes, las adecuaciones curriculares, motivando e incentivando constantemente el diálogo y el trabajo en equipo. El 64,2 % de los encuestados han respondido que los ajustes razonables y/o configuraciones de apoyo son realizados por los docentes de apoyo a la inclusión, mientras que el 35,8 respondió que son realizados en conjunto (docente de grado, DAI, equipo externo, equipo interno de la institución).

Siguiendo con la relación que se establece entre los docentes de grado y el docente de apoyo a la inclusión, a partir de las respuestas de los participantes se infiere que la misma es de cierta dependencia y poco colaborativa por parte del docente de grado. En ocasiones los docentes implementan las sugerencias brindadas o proponen alguna adecuación, pero como se mencionó anteriormente, el 64,2% de los encuestados estuvieron de acuerdo que los ajustes y adaptaciones son realizados por los docentes de apoyo a la inclusión, siendo ésta una actividad

que se realiza en conjunto, teniendo en cuenta que el alumno es estudiante de la institución, y no del docente de apoyo.

En cuanto a las actividades realizadas por los docentes de apoyo a la inclusión, si bien las acciones descriptas en las encuestas por los mismos son consideradas parte de su función, el 63,6% se centran principalmente en las intervenciones relativas a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos, adaptaciones comunicativas, etc. limitándose al cumplimento de cubrir únicamente las necesidades de los alumnos. El 36,3% restante, además de centrarse en las necesidades de los alumnos, también incluyen en sus intervenciones el propiciar la comunicación del estudiante con el docente de grado y el favorecer la relación del estudiante con su grupo de pares.

Discusión

El objetivo general del presente trabajo de investigación es conocer las representaciones sociales sobre inclusión educativa que impera en el discurso de los docentes de grado y cómo influyen éstas en sus prácticas pedagógicas y en la de los docentes de apoyo a la inclusión. Para comenzar se considera importante destacar la importancia de conocer las representaciones sociales y para ello se trascribe la siguiente cita:

> Las RS permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la "visión de mundo" que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. (Araya, 2002, p. 12)

Toda práctica está orientada por una representación que es social. En este sentido, los encuestados (tanto docentes de grado como docentes de apoyo a la inclusión), han dejado

entrever en sus respuestas que sus conocimientos e intervenciones pedagógicas se centran en un modelo individualista y basado en el paradigma médico-hegemónico de la discapacidad, centrando las dificultades y/o las barreras para el aprendizaje y la participación en el estudiante sin hacer mención del aspecto social para el desarrollo del sujeto, es decir, insistiendo en la responsabilidad individual del sujeto, poniendo el énfasis en el impedimento personal. Esta observación permite el análisis y la reflexión acerca de que las barreras identificadas podrían ser consecuencias de la escasa formación e información sobre los procesos de inclusión educativa, vinculándose directamente con las representaciones sociales construidas por los encuestados, siendo éstas las que guían sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se concuerda con las conclusiones del trabajo de investigación de Ríos y Castillo (2021), quienes han expresado que la forma en que el maestro interpreta la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, influye directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, la relación con este, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje.

Siguiendo con el objetivo general descrito anteriormente y los supuestos básicos del presente trabajo, en relación con los datos obtenidos, permite reflexionar acerca de que el grado de información que posee el docente sobre inclusión educativa no es el único factor que influye en las prácticas de los docentes de apoyo a la inclusión, si bien esta información forma parte de las representaciones sociales construidas por los docentes, las propias representaciones sociales de los docentes de apoyo también actúan como facilitadores u obstaculizadores en los procesos de inclusión educativa, influyendo considerablemente en sus prácticas pedagógicas. De todos modos, conocer los sentires y experiencias de los docentes, permitió identificar la concepción de inclusión escolar que habita en el imaginario docente y las representaciones sociales subyacentes

que permitieron revelar la formación de diferentes barreras para el aprendizaje y la participación, ya que estas percepciones ordenan el accionar de los mismos.

Si bien el hecho de contar con mayor conocimiento e información respecto a la inclusión educativa, permite al docente de grado tomar un rol activo en el proceso de inclusión, y consecuentemente favorece a que el maestro de apoyo cumpla con su rol, también es importante destacar que el grado de conocimientos de los docentes de apoyo respecto a su rol, al paradigma social de la discapacidad y el conocimiento de las diversas leyes que sustentan los proyectos de inclusión educativa, son factores indispensables que favorecen tanto las prácticas pedagógicas de los docentes de grado como la de ellos mismos. Se concuerda que, la desinformación por su parte, el desconocimiento respecto a la inclusión y al rol del docente de apoyo impactan sobre las representaciones sociales construidas por los docentes, influyendo así en las relaciones que se puedan establecer entre ellos, los D.A.I y el alumno, afectando negativamente las prácticas pedagógicas de ambos profesionales.

Como se mencionó anteriormente, el aspecto representacional es uno de los hallazgos más significativos de la presente investigación. La mayor parte de la muestra manifiesta una representación sobre los estudiantes con dificultades en el aprendizaje centrado en el impedimento o déficit buscando integrar a los mismos a partir de su sobre adaptación al sistema. Ésta mirada rehabilitadora influye directamente sobre las prácticas pedagógicas de ambos profesionales, adaptando o recortando contenidos en lugar de diversificar las propuestas curriculares teniendo en cuenta la heterogeneidad de la población escolar y los diversos modos y estilos de aprendizaje. Al respecto, se encuentra correspondencia con los resultados de la investigación llevada a cabo por Garzón Chávez (2020) en Bogotá, quién concluyó que las representaciones más comunes de los docentes tienen que ver con el concepto que poseen de

educación inclusiva, con los valores con los cuales la relacionan, con sus sentires acerca de la inclusión, con sus prácticas profesionales y experiencias personales relacionadas con la educación inclusiva. Además, evidenció con respecto a las prácticas educativas, que los docentes cuentan con una actitud positiva frente al trabajo con poblaciones diversas, pero manifiestan la falta de capacitación y formación en educación inclusiva.

Siguiendo con el rol del DAI, desde el paradigma social se orienta a favorecer el vínculo con el grupo y la elaboración conjunta de la planificación con la docente de grado, diseñando estrategias en función de las potencialidades de cada estudiante que acompañan. Sus intervenciones han de ir más allá de la intervención directa con los alumnos, requiere de su participación en la realidad escolar en la cual se desempeña y el estudio de los medios que aquella pone a disposición de los alumnos para ajustar las demandas sociales traducidas en el currículo a sus aptitudes e intereses. Si la mirada sigue puesta en el alumno que acompañan y sus dificultades y no en el contexto, las practicas pedagógicas continúan siendo segregadoras, basadas en el modelo médico hegemónico que lejos está de favorecer los procesos de inclusión educativa.

Continuando con la misma línea, Nicoll Jimenez Pastén e Ignacio Figueroa-Céspedes (2023), en su investigación llevada a cabo en Santiago de Chile, hicieron referencia a que los docentes adoptan posturas evaluativas y actuaciones desde prácticas pedagógicas basadas en una tradición normalizadora que posiciona al docente como responsable de la homogeneización ideológica y pedagógica generando barreras actitudinales que involucran la comunicación, lo cognitivo, curricular e institucional interfiriendo en el diálogo relacional entre docentes y estudiantes construidos como diferentes en el contexto escolar.

Finalmente, la investigación permitió un acercamiento a la problemática planteada:

¿Cómo influye las representaciones sociales sobre inclusión educativa en las prácticas pedagógicas? aportando nuevos conocimientos que contribuyen a futuras prácticas pedagógicas mayormente inclusivas en las instituciones educativas, para acompañar favorablemente las trayectorias escolares de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación y también a los actores intervinientes en el proceso.

En este sentido, el rol y la figura del psicopedagogo es fundamental promoviendo y favoreciendo la educación inclusiva, trabajando de manera colaborativa con los docentes y demás actores educativos para favorecer la igualdad de oportunidades en el proceso educativo, siendo este una responsabilidad de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Proponiendo diversos modos de acompañar las trayectorias escolares posibilitando el encuentro entre ambos.

El acompañamiento a los estudiantes es indispensable pero también lo es el acompañamiento a todos los actores involucrados principalmente a la figura del docente, brindando asesorías, estrategias de intervención, espacios de reflexión, pensando juntos las propuestas educativas favoreciendo a que los mismos se sientan acompañados, escuchados y sostenidos.

Teniendo en cuenta el acompañamiento tanto a los estudiantes, como a los docentes, también es importante hacer mención al acompañamiento en los encuentros entre ambos, interviniendo en la construcción de estos puntos de encuentros y brindando alternativas que promuevan el aprendizaje y la participación, considerando que es sumamente significativo el vínculo que se logre establecer.

Finalmente, es imprescindible que los psicopedagogos y demás actores intervinientes en los procesos de inclusión lleven el seguimiento de estos procesos, ya que esto permite la

constante evaluación de las estrategias implementadas, la efectividad de las mismas y la necesidad de ajustes de las mismas.

Aportes y contribuciones de la investigación

Los resultados de la investigación han puesto en evidencia el importante papel que cumplen las representaciones sociales de todos los involucrados en los procesos de inclusión educativa. A partir del análisis de los datos obtenidos se considera que la presente investigación puede contribuir significativamente en prácticas pedagógicas inclusivas, ya que la misma brinda datos importantes respecto a cuales son las necesidades de los profesionales intervinientes, ya sean docente de grado como docentes de apoyo a la inclusión, permitiendo así re-pensar las prácticas pedagógicas y también pensar en proyectos a futuro en los que se pueda tener en cuenta la importancia de conocer y re-conocer las propias representaciones sociales y la influencia de mismas para así trabajar sobre ellas a fin de favorecer sus propias prácticas.

Además, la investigación permite reflexionar sobre la importancia de la figura del docente tanto de grado como de apoyo a la inclusión, ya que son los principales agentes facilitadores de la inclusión (dentro de las instituciones educativas). La forma en que estos profesionales interpretan la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, influye directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, la relación con este, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje.

De este modo, puede decirse que el gran desafío de los psicopedagogos, teniendo presentes los aportes de la presente investigación y siendo ellos agentes de cambio, es pensar estrategias e intervenciones que promuevan prácticas mayormente inclusivas, teniendo en cuenta

tanto a los profesionales como también en los estudiantes intervinientes en estos procesos de inclusión escolar.

Líneas de investigación futuras

Se considera importante poder continuar la línea de la presente investigación tomando una muestra mayor (varias instituciones de la cuidad de Posadas, Misiones, privadas o públicas) para estudios futuros frente a las representaciones sociales de los docentes sobre inclusión educativa., ya que son sumamente importantes para pensar y promover futuras prácticas verdaderamente inclusivas.

Por otra parte, se puede indagar sobre las ofertas actuales de capacitación respecto a inclusión educativa y a partir de esto proponer nuevas e innovadoras capacitaciones, basadas en las investigaciones más actuales respecto a dicha temática.

Propuestas de intervención

Pensando desde el rol de los psicopedagogos, se realizan algunas propuestas de intervenciones profesionales:

- Generar espacios de reflexión sobre las propias prácticas de los profesionales intervinientes en los procesos de inclusión educativa, en el que se tenga presente lo que viven, piensan y sienten los profesionales intervinientes.
- Formular proyectos de inclusión educativa que se definan a partir de las experiencias concretas que revelan las principales barreras que en el proceso se presentan, realizando el seguimiento correspondiente a dichos proyectos.
- Proponer en las asambleas realizadas por el colegio de psicopedagogos de la provincia de Misiones la elaboración de un documento con lineamientos generales y específicos para la definición, formulación e implementación de una política sobre educación inclusiva,

que parta de bases sólidas que no desconozcan lo sentido, lo pensado y lo actuado por los propios actores que ahí intervienen, especificando las funciones de cada profesional interviniente en los procesos de inclusión.

- Realizar capacitaciones con información actualizada para todos los actores intervinientes en los procesos de inclusión educativa (escuela, familia, profesionales), en el que se incluyan todas las normativas vigentes.
- Aunar criterios de intervenciones, encuadres, horas de acompañamiento a fin de promover mayor validez a la rol del docente de apoyo a la inclusión y visibilizar los mismos.
- Proponer en las carreras afines, la incorporación de la presente temática en los diseños curriculares.
- Generar mayor concientización sociocultural sobre inclusión educativa que pueda disminuir las barreras actitudinales interpuestas en la sociedad que son las que crean y profundizan la discapacidad. Promoviendo y favoreciendo entornos que valoren, atiendan y entiendan la riqueza de la diversidad.

Referencias

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. http://www.efamiliarycomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf

Arnaiz, P. (1995). *Integración, segregación, inclusión*. Ponencia presentada en la XXII Reunión Científica de AEDES "10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectiva de futuro. Murcia.

Copolechio, M. (2021). La reconfiguración del trabajo docente de las maestras de apoyo a la inclusión: la articulación entre sus voces y las políticas educativas. *Ruedes, 9.* https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/ruedes/article/view/4577

Gajardo, K (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo. *ReiDoCrea, 8*, 167-185. http://hdl.handle.net/10481/57752

Gajardo, K y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad, 5*, 11-38. http://hdl.handle.net/10486/689678

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos, 34, 99-118.* https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt

Gutiérrez, M; Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa, 22,* 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Mc. Graw Hill.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social. Vol. II*. (pp.469-494). Editorial Paidós.

Ley Nacional de Educación. (2006). Artículo 11. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_de_educacion_nacional_no_26.206-06.pdf

Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital, 2*. http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf

Pereyra, C. (2017). *El "espacio de los viernes": sentidos y saberes docentes en torno a las prácticas de las maestras de apoyo a la inclusión.* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco]. Red Hip UNR. https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/14789

Puigdellívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad. 1-428.* Editorial Graó.

Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas.* Editorial Paidós.

Valdez, Daniel (2017). *Educación inclusiva de estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con cea, sus familias y maestros.* IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en

Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.