FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES.
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA MODALIDAD DISTANCIA.

Inclusión Escolar: el rol del acompañante externo.

Estudiante: Pecora, María Paula

Legajo: 32625

Director/es: Mg. Sabella, Adriana

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada 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 [ ]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación [ ]

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor

:

Índice

Resumen 5
Palabras claves 5
Capítulo I. Introducción 6
Delimitación del Objeto de Estudio. 6
Planteo de Problema 6
Objetivos. 7
Objetivo general: 7
Objetivos específicos 7
Supuestos básicos de investigación 7
Fundamentación 8
Capítulo II. Estado del arte 10
Capítulo III. Marco Teórico 15
Concepciones sobre discapacidad a lo largo de la historia 15
La institución escuela a lo largo del tiempo 16
La escuela primaria de lo homogéneo a lo diverso 17
¿De dónde partimos? 17
Marco legal en la actualidad 19
Inclusión educativa 20
Los docentes y la inclusión 22
Inclusión en acción. 23
Prácticas y enfoques 23
Acompañante externo 26
Funciones y obligaciones del APND 27

Capítulo IV. Desarrollo Metodológico.....29
Diseño.....29
Participantes.....29
Instrumentos de recolección.....30
Procedimiento.....30
Capítulo V. Resultados.....31
Datos sociodemográficos.....31
Análisis de las entrevistas.....31
Capítulo VI. Discusión.....37
Capítulo VII Conclusión.....41
Aportes y contribuciones.....43
Limitaciones de la investigación.....43
Propuestas de intervención.....44
Referencias.....46
Anexo.....50
Modelo de consentimiento informado.....50
Modelo de Entrevistas.....51
Modelo de entrevista docentes.....51
Modelo de entrevista al equipo directivo.....51

Inclusión escolar: el rol del acompañante externo.

Resumen

El objetivo de este estudio es describir el rol del profesional de apoyo en el primer ciclo de la escuela primaria de gestión pública y privada en la Ciudad autónoma de Buenos Aires. Por otra parte, se busca determinar qué conocimiento tenían los docentes sobre la educación inclusiva, la normativa vigente y el modo de articulación de las prácticas en función de los alumnos con proyecto de inclusión. Se llevó a cabo una investigación cualitativa utilizando como instrumento de obtención de datos entrevistas semiestructuras. La muestra incluyó a 14 participantes de entre 25 y 57 años; 10 de las mismas eran maestras de grado, 1 maestra de apoyo pedagógico, 1 maestra coordinadora de trayectorias escolares y 2 vicedirectoras.

Los resultados recabados arrojan que la mayoría pudieron dar características de la función de la APND, reconocen desconocer el contenido de la normativa vigente y se encuentran coincidencias en la falta de capacitación específica en relación a la educación inclusiva. Se concluye en la necesidad de repensar estrategias, buscar nuevas herramientas, como así también se destaca la necesidad de abrir espacios de reflexión, capacitación y de intercambio de experiencias para favorecer un trabajo colaborativo.

Por lo que queda demostrada la necesidad de seguir acompañando los proyectos de inclusión escolar para articular las prácticas de los distintos actores intervinientes y brindar estrategias a los docentes de grado que se sienten sin recursos para afrontar el desafío de la inclusión.

Palabras claves

Educación inclusiva. APND. Roles. Normativa. Prácticas inclusivas. Capacitación. Trabajo colaborativo.

Capítulo I. Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio.

Este trabajo tiene como objetivo describir y delimitar el rol del acompañante externo en los procesos de inclusión en el primer ciclo de la escuela primaria.

El trabajo es de tipo cualitativo, ya que se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación consu contexto. Sampieri (2014) (p.358)

Siguiendo a Samperi (2014), el fenómeno se observa a un número pequeño de casos donde se puede comprender lo que se plantea en el problema. En este sentido, Montero y León (2007) lo tipifican dentro de una investigación cualitativa de la categoría etnografía, donde el investigador estudia un grupo donde se integra y recoge evidencia.

Planteo de Problema

La inclusión educativa es una realidad en las escuelas de nuestro país. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obliga al Estado a tener un sistema de educación inclusivo por el que las familias con niños con discapacidad pueden optar por la modalidad de enseñanza que quieren que tengan sus hijos. En este sentido dentro de las escuelas deben existir los dispositivos necesarios para que el alumno tenga las configuraciones de apoyo necesarias para construir con sus aprendizajes.

Dichos dispositivos buscan disminuir las barreras que impiden acceder a sus aprendizajes. Allí es donde aparece la figura de los Acompañantes Externos, si bien hay un marco legal la Resolución N° 782/13, plantea que no es un cargo docente, y su intervención tiene un objetivo de integración social, destinado a la asistencia dentro de las diversas propuestas de la escuela. Muchas veces el rol, es poco claro y se diferencia según el tipo de gestión de la escuela (pública o privada),

por otra parte, en oportunidades aparecen pujas entre los docentes y el acompañante quedando el alumno en un segundo plano. Los psicopedagogos desempeñan el rol de acompañante o de coordinador del proceso de inclusión.

Por lo tanto, se plantea la pregunta de investigación

¿Cuál es el rol del acompañante externo dentro del proceso de inclusión en el primer ciclo de la escuela primaria en CABA?

Objetivos.

Objetivo general:

Describir el rol del profesional de apoyo en el primer ciclo de la escuela primaria de gestión pública y privada en la Ciudad autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

Analizar el grado de conocimiento sobre el rol del acompañante externo de los docentes de primer ciclo de primaria en escuelas de gestión pública y privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Identificar si articulan prácticas en función al niño/a que acompañan.

Supuestos básicos de investigación

En las escuelas hay falta de claridad en relación al rol del acompañante externo de los alumnos con necesidades educativas especiales quedando desarticulado el trabajo pedagógico y los aprendizajes del alumno en un segundo plano.

Fundamentación

Durante mi trayectoria como docente, que lleva más de 28 años, la misma se desarrolla en distintos niveles educativos: inicial, primaria y distintos tipos de gestión, escuelas de gestión pública o privada. También asumí diversas funciones como docente, integrante de un Equipo de Orientación Escolar o desde la Conducción. En todos los roles que me desempeño acompaño procesos de inclusión escolar; desde mis inicios como maestra de apoyo, hasta la actualidad como docente de grado y psicopedagoga. La presencia de alumnos con proyecto de inclusión aumenta año tras año y más fuertemente a partir de la existencia de diversos marcos legales. En el año 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que luego tiene su correlato como Ley Nacional en 2008 y con jerarquía constitucional en 2014 con la Ley 27.044. La convención establece el rol del Estado en relación a garantizar la educación inclusiva a lo largo de la vida. La Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), establece en su art 93 que las autoridades de cada jurisdicción organizarán o facilitarán la identificación, evaluación, seguimiento y orientación de los alumnos con capacidades o talentos especiales. Así como también flexibilizar su escolarización y la resolución CFE N° 311/16 que establece Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Dentro de la jurisdicción de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el diseño curricular del nivel primario plantea en relación al trabajo con la diversidad, que las propuestas docentes deben respetar las necesidades de los alumnos para que a todos le sea posible aprender, marcando la complejidad del trabajo en relación a lo fundacional de la escuela en relación al mandato homogeneizador. (2012, pp. 32-33)

Si bien las existencias de los marcos legales dan encuadre, las realidades que se ven en las escuelas, muestran que no alcanzan. Hay ciertos “vacíos”, pautas que no son claras como por ejemplo en relación a los acompañantes externos y al seguimiento de las trayectorias educativas de

los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para un psicopedagogo/a es de suma importancia profundizar el conocimiento en relación a la inclusión educativa ya que es una de las incumbencias cuando se asumen distintos roles en relación a la inclusión: acompañantes, coordinador de equipos de inclusión, profesional tratante, integrante del Equipo de Orientación de una escuela, etc.

Por lo tanto, este trabajo busca indagar en el campo las resonancias que hay en relación a los procesos de inclusión escolar y delimitar el rol del profesional de apoyo cuya función debe que ser potenciadora de la trayectoria escolar del alumno.

Capítulo II. Estado del arte

Castillo Ibáñez, et (2019), realizan un estudio teórico, en México, basado en diversos autores latinoamericanos y proponen una reflexión sobre las prácticas pedagógicas que tengan como objetivo materializar el derecho humano a la educación. Los autores mencionan que no unifican una definición de educación inclusiva, debido a diversos factores, el principal está en relación a que las prácticas escolares varían según los aspectos culturales, económicos y sociales de cada país. Plantean la necesidad para que se desarrolle la educación inclusiva dos condiciones, por un lado, la claridad en la definición de la idea de inclusión y por el otro los formatos que se utilizan para evaluar. La educación inclusiva para Castillo Ibáñez, et (2019), pretende no solo mejorar la calidad educativa sino garantizar el derecho a la educación sin distinción de lengua, género, nacionalidad, capacidad y condición social.

Quintero Ayala (2020), realiza un estudio de revisión documental desde diversas perspectivas de educación inclusiva, para ello dispone seis apartados que dan lugar a su objeto de estudio, los mismos son: .educación inclusiva marco legal, actitudes y percepciones de los docentes, redes de apoyo y aprendizaje cooperativo, promoción y buenas prácticas pedagógicas inclusivas, cuestiones sobre la inclusión a propósito de las subjetividades – lenguajes, y propuesta curricular en la formación del docente en educación inclusiva. Durante la revisión halla la necesidad de transformar las prácticas docentes, por otra parte, encuentra como barreras la poca sensibilización social y la falta de formación docente. Este artículo de revisión encuentra que tanto en su país de origen Colombia, como en la mayoría de los países de América latina existen políticas y marco legal para garantizar la educación inclusiva, pero que en muchos casos no hay coincidencia con lo que se observa en la realidad de los contextos escolares. En sus conclusiones, destaca que la educación inclusiva va mucho más allá que la destinada a las personas con discapacidad, sino que en ella están incluidos los alumnos con necesidades derivadas de la

desigualdad económica, pobreza, violencia, migración y, por otra parte, hace mención al trabajo en redes de contención para favorecer las prácticas inclusivas.

Insaurralde (2020), a través de un estudio cualitativo mediante el estudio de casos de alumnos con proyecto de inclusión en Burzaco, Provincia de Buenos Aires, además hace un análisis de legislación vigente en Argentina y revisión de literatura que busca indagar sobre los dispositivos de inclusión escolar, de los recursos disponibles y del rol del Acompañante Externo. Durante el estudio muestra las dificultades a la hora de encontrar estudios realizados en Argentina acerca del rol del acompañante externo. Sostiene que, si bien hay normas en relación a la educación inclusiva, hay ciertas debilidades en cuanto a la descripción del rol como en la articulación con educación especial. En el estudio se valora el rol del Acompañante externo como "puente" entre el niño con discapacidad y su docente, colaborando en el fortalecimiento del vínculo y brindando herramientas efectivas al alumno". Hace hincapié en la formación de los profesorados en relación a la educación inclusiva como en políticas públicas que otorguen mayor cantidad de recursos humanos para ser "puente en la relación docente –alumno". Plantea que el binomio docente – Acompañante externo es predictor de una trayectoria educativa exitosa.

El trabajo de investigación de Casal (2020), está realizado desde una perspectiva cualitativa y posicionada desde la Teoría socio- histórico - cultural para interpretar la inclusión educativa. La investigación es realizada en base a información recabada de distintas escuelas públicas del ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Clasifica a la legislación vigente en tres grupos: las que establecen criterios generales, las que establecen procedimientos y las que regulan los apoyos. En relación a la figura del APND, lo ubica como quien otorga un apoyo individual y directo, el cual aparece asociado al malestar de la escuela y el sufrimiento psíquico infantil. La autora, plantea que esta figura aparece para reemplazar los apoyo que no brinda el Estado. En relación a la inclusión la enfoca desde una mirada institucional, que es donde se aloja a

los actores. La institución escuela es para la investigadora, quien debe recibir a todos los alumnos y crear las condiciones para que sea accesible y universales. Para ello destaca la importancia de la formación docente como también del trabajo interdisciplinario.

El artículo científico de corte empírico de Villar Pose (2020), que forma parte del trabajo final de grado de la carrera de Psicología en la Universidad de la República de Uruguay, realiza un estudio de caso de pacientes con TEA, en relación al rol del acompañante externo en el marco de la Educación inclusiva. Villar Pose (2020), destaca la importancia del rol del acompañante externo en relación a que se evidenciaron avances en los alumnos, son fundamentales para promover la autonomía, favorecer el desarrollo integral como así también la inclusión social. Para ello destaca la importancia de delimitar y diferenciar los roles de las distintas figuras que aparecen en la educación inclusiva en Uruguay Acompañante Terapéutico y Acompañante Pedagógico. Plantea que es potenciador del proceso de inclusión la formación específica que debe tener el acompañante, para de ese modo intervenir con saberes pertinentes en relación a el diagnóstico del alumno que acompaña. Por último, menciona que la intervención de los acompañantes no busca una cura, sino que posibilita tener otros modos de funcionamiento que reducen la ansiedad y/o angustia del alumno y su familia.

La investigación de diseño cualitativo de Milanesi y Álvarez (2020), con un enfoque teórico desde la Psicopedagogía Clínica y el Psicoanálisis moderno busca modos de aportar al campo de la inclusión educativa. La investigación se realizó en base a relatos recabados en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Indagan las modalidades de intervención de un/a APND (Acompañante Personal No Docente), las cuales pueden resultar un aporte específico para favorecer el desarrollo simbólico, subjetivo y singular de un niño de escuela primaria. La investigación busca contribuir a que se generen aprendizajes significativos y transformaciones en las dificultades de aprendizaje. Valora la función del APND, en cuanto a que

podría acompañar en los procesos de construcción de subjetividad de los alumnos con proyecto de inclusión.

La investigación llevada a cabo por Díaz y Pereyra (2021), indaga las tramas socioeducativas que se despliegan en los dispositivos de apoyo en las escuelas primarias. El proceso de investigación posee un enfoque etnográfico y relacional dialéctico, el mismo implica la observación participante y entrevistas. Realiza una descripción de las interrelaciones que se establecen con los distintos actores de la: directivos, docentes y familias. La investigación está realizada en la provincia de Chubut, plantea la ambigüedad y contradicciones que se producen en la realidad de las escuelas en relación a la educación inclusiva y los roles de los profesionales de apoyo, ya que también se visualiza el rol de la Maestra de apoyo a la inclusión que proviene de educación especial. Considera que hay que hacer un cambio de mirada en relación a la inclusión, saliendo de ver el déficit hacia un reconocimiento de los derechos de los alumnos. Evidencia la falta de regulación en relación a los roles de las MAI y AT como así también la organización de espacio y tiempo donde se realiza su tarea.

La investigación realizada en Chile por Duck et al. (2021) desde un enfoque cualitativo e interpretativo, verifica el cambio de mirada de los profesores de diversas escuelas chilenas, en relación a la educación inclusiva y como consecuencia los lleva a tomar otras decisiones pedagógicas y un nuevo modelo relacional. Las decisiones didácticas, se ven plasmada en un modo de planificar centrado en las fortalezas más que en las debilidades. Los docentes planifican de manera diversificada, aplicando los principios del DUA (diseño universal del aprendizaje). En este sentido, en la investigación verifican la dificultad de aplicar todos los principios del DUA. En las aulas chilenas, existe la figura del facilitador, quien aporta una mirada desde externa que colabora en visibilizar aspectos a cambiar o mejorar de la práctica, es un mediador en torno a los procesos de inclusión en el aula. La investigación, plantea el valor que se le da al trabajo

interdisciplinario y colaborativo entre los docentes que trae aparejado mejoras en los procesos de inclusión y en los aprendizajes significativos de todos los alumnos.

El trabajo de indagación reflexión, realizado en Venezuela por Martínez et. (2021), es parte de un proyecto denominado Escuela de Brazos Abiertos, que busca la transformación institucional en torno a la educación inclusiva. Encontraron en el campo de investigación diversas denominaciones para el rol por ejemplo docente de apoyo, maestro integrador, maestro-sombra, entre otros. Luego de avanzar en la investigación realizan una revisión documental y plantean una construcción del rol en base a una mirada sistémica. Los investigadores buscan superar y trascender el modelo terapéutico en pos de un modelo de comunidad colaborativa, teniendo una visión más amplia, que no se enfoque en un niño a la vez. Adhieren a que recurrir a la figura del maestro de apoyo para acompañar a los estudiantes ya que, en las escuelas, sostienen que no están dadas las condiciones para reducir las barreras al aprendizaje. Definen que hablar de educación inclusiva, sería sinónimo de convencía en el marco de naturalizar lo heterogéneo.

Turcas Robert et al. (2022), realizan un trabajo en Cuba, de análisis teórico, mediante una metodología cuanti-cualitativa. Luego del análisis, concluyen que encuentran falencias en relación a la construcción del rol del maestro de la Educación especial. Plantean la contradicción entre la exigencia de incluir alumnos con discapacidad en la escuela y la preparación de los maestros para abrazar la inclusión. En relación al rol del maestro, afirman que debe tener su formación ejes teóricos conceptuales y prácticos en el proceso de inclusión. Los autores destacan el trabajo en red, es decir, ir más allá del trabajo en la escuela, como así también en la importancia de la formación, ya que posicionan al maestro especial como un agente de cambio dentro del proceso de inclusión escolar.

Capítulo III. Marco Teórico

Concepciones sobre discapacidad a lo largo de la historia

Hablar de discapacidad e intentar definirla unívocamente, es una cuestión compleja, ya lo que es en relación un constructo social, el cual cambia según el contexto histórico.

Se puede identificar y describir tres paradigmas en relación a la concepción de discapacidad a través del tiempo:

- ✓ Paradigma tradicional:

Considera desde a la antigüedad que las personas con discapacidad son personas despreciadas, compadecidas o temidas según la ideología imperante en el grupo social de pertenencia. En este sentido las personas con discapacidad se les considera dignas de lástima y carentes de derechos. Por lo tanto, se generaban estereotipos o formas despectivas para mencionarlas: inválido, impedido, tullido, cieguito, sordito, mongólico, incapaz, etc.

Las personas con algún tipo de déficit se consideraban innecesarias por diferentes razones, porque se estimaba que no contribuían a las necesidades de la comunidad, poseían mensajes diabólicos, eran la consecuencia del enojo de los dioses, o que sus vidas no merecían ser vividas (Palacios) 2008.

- ✓ Paradigma médico o de Rehabilitación:

Este paradigma, se ubica cronológicamente al finalizar la segunda guerra mundial; la persona con discapacidad es considerada como un paciente que debe adaptarse al entorno social y físico. Desde este paradigma, la persona/ paciente, debe pasivamente esperar las distintas intervenciones que realicen los profesionales tratantes, Bajo el lema: “todos tienen derecho a corregir su estado” (Sosa)2009.

El paradigma médico, si bien se plantea como un modo de superar el tradicional, en cuanto intenta incorporar a las personas con discapacidad en la sociedad, en la medida que estén

normalizadas o rehabilitadas. Se hace foco en las deficiencias, siempre explicadas desde lo médico.

- ✓ Paradigma de la autonomía personal

Nace a raíz de estos movimientos por los Derechos Humanos, cuyo pilar está dado por la autodeterminación de las personas en tomar las decisiones en relación de su vida y de los tratamientos. Pone la dificultad en el entorno, es decir, pone énfasis en suprimir las barreras que impiden el pleno desarrollo de la persona. Considera que "la discapacidad no es una característica que define a la persona, sino un conjunto complejo de condiciones que deben abordarse con el fin de facilitar la plena participación en los distintos ámbitos de lo social" (Pantano) 2008.

En este paradigma la discapacidad es caracterizada como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entorno, que evitan la participación plena y efectiva, la inclusión y el desarrollo de estas personas en la sociedad donde viven, en condiciones de igualdad con las demás.

La institución escuela a lo largo del tiempo

La escuela tal como la conocemos en la actualidad, si bien fue evolucionando a través del paso del tiempo, es importante conocer su historia para poder comprender algunas cuestiones que hasta el día de hoy siguen presente.

Se pueden identificar diversas maneras de educación a lo largo de la historia, siguiendo a Gvirtz (2009) se describen algunas:

Las escuelas en alfombras de medio oriente, cuyo objetivo era que los niños aprendan hebreo,

La escuela destinada a la elite de Atenas que buscaba formar un ciudadano.

La escuela del padre La Salle, sacerdote francés (1651-1719) cuya misión fue la educación

de niños y jóvenes de clases bajas parisinas. El formato de escuela de La Salle que se basaba en dos ejes orden y control a partir de ahí aplicaba la simultaneidad de la enseñanza. implementaba un modo de organizar, es un tipo de escuela de matriz eclesiástica. Muchas de sus características se pueden identificar en algunas escenas escolares actuales. Gvirtz (2009)

La didáctica Magna de Comenio: Jan Ammos Comenius (1592-1670), fue un teólogo y pedagogo checo quien fue el primero en diseñar un programa en el que decía qué, a quién y cómo enseñar. Sostenía que debía enseñar se todo a todos, su propuesta había diversas disciplinas (arte, ciencia, costumbres, lengua y religión) y por otra parte hablaba de gradualidad. Gvirtz (2009)

Cada uno de los formatos responden a un modelo de organización político, económico y social de las distintas sociedades. Gvirtz (2009),

La escuela, plantea Pineau (2016), se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. Considera que la escuela es por un lado una conquista social y por el otro un aparato de inculcación ideológica, destaca los efectos de la escuela: la alfabetización, la expansión de los derechos, la meritocracia, la construcción de naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación.

La escuela primaria de lo homogéneo a lo diverso

¿De dónde partimos?

Haciendo foco en el sistema educativo de nuestro país, el cual nace hacia finales del siglo XIX durante el proceso de consolidación del Estado Nacional. El modelo agroexportador necesitaba de inversiones y de mano de obra, por lo tanto, hubo una gran oleada inmigratoria. Mientras tanto para consolidar a la nación era necesario crear dispositivos integradores que garanticen una cultura compartida. Zisman (2016). Ahí es donde la institución escuela comienza a

tener un rol central.

La creación del sistema educativo argentino, tenía como objetivo central la formación del ciudadano. La educación era un motor de cambio social y desarrollo económico. CAO (2006).

Entre 1875 y 1905 se sancionaron las leyes que dieron marco al sistema educativo argentino. En 1875, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, en 1884, el Congreso de la Nación aprueba la Ley 1420, la misma tenía como ejes la gratuidad, la obligatoriedad, gradualidad y laicidad de la educación primaria en la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Esta ley es considerada una de las más importantes ya que instaló la visión de la educación como un derecho. En 1905, durante el gobierno de Quintana se sanciona la Ley Lainés que autorizaba a la Nación a instalar escuelas en las provincias que lo soliciten. Puiggros (1991).

El estado nacional buscaba la homogeneización de estos grupos heterogéneos mediante la educación, implicaba el disciplinamiento de estos grupos y su integración como ciudadanos. Brumat (2014). Para poder llevar adelante esta política educativa era necesario tener docentes idóneos, por lo tanto, durante la presidencia de Sarmiento se sanciona el marco legal para crear la primera Escuela Normal, donde se formarán docentes con una impronta normalista. Las escuelas normales garantizaban la formación de docentes idóneos, que puedan trasmitir las enseñanzas para formar ciudadanos con los valores de las políticas imperantes. Dentro de la propuesta educativa no se contemplaba la educación especial.

Con el correr de los años y los diversos cambios de gobiernos sean democráticos o de facto, el marco legal que sustentaba el sistema educativo argentino por más de 100 años fue el mismo. Durante el gobierno de Menem se sancionan dos leyes que realizan por un lado la descentralización de las escuelas, mediante la Ley de Transferencia 24049/93 mediante esta ley las escuelas ya no dependen de la nación sino de cada una de sus jurisdicciones. Por otra parte, se sanciona la Ley Federal de Educación 24195/93, que cambia la estructura del sistema educativo,

tomando el modelo implementado en España en los últimos años de 1980. Puiggros (1991). En dicha reforma incluye dentro del marco legal a la educación especial como uno de los regímenes especiales de educación, esto no es un detalle menor, ya que era la primera vez que se mencionaba las necesidades educativas especiales en un marco legal general.

Marco legal en la actualidad

La ley Nacional 26.206/06, que es la que se encuentra en vigencia, en el art 17 incluye a la Educación especial como una de las modalidades de educación. En el art 42 garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad y que se rige por el principio de la inclusión. Por otra parte, en el art. 44 dispone que cada jurisdicción del país sancione los marcos legales necesarios para garantizar la trayectoria escolar de las personas con discapacidad. En el artículo 80 en el marco de las políticas de promoción de la igualdad educativa, pone al estado nacional en rol protagónico en garantizar los recursos presupuestarios para garantizar la igualdad de oportunidades a los sectores desfavorecidos.

Haciendo foco en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se apoya en los marcos normativos nacionales, en las resoluciones del Consejo Federal de Educación, las leyes de la legislatura de la ciudad y las disposiciones de los organismos oficiales como la como la DGEGP. El marco normativo de CABA es:

Ley de educación 26206/06,

Ley N° 27.044/14 que otorga jerarquía constitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que plantea que el estado debe ser el garante en asegurar la trayectoria escolar a lo largo de su vida de las personas con discapacidad.

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996), en el art 24 plantea que el estado es el garante de los derechos de las personas con discapacidad en relación a su educación,

ejercer tareas docentes, favoreciendo la integración en todos los niveles y modalidades educativas.

Resolución 217/14 del Consejo Federal de Educación, brinda Orientaciones para un abordaje integral e institucional ante situaciones conflictivas o vulneración de derechos en el ámbito educativo.

Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación sobre la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.

Resolución N° 3034-MEGC-2013 y Anexo I. Reglamento para el Desempeño de Acompañantes Personales no Docentes (APND) para alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas comunes de la CABA -

Disposición 25/11 DGEGP y Anexo I. Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) de integración escolar -

Disposición 219/12, Anexo I y Anexo II Criterios para la Implementación de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) del Anexo I -.

Ley N° 2.681/08 Reglamentación matriculación / re matriculación en escuelas de gestión privada de la Ciudad.

Inclusión educativa

Cuando hablamos de educación inclusiva, en el imaginario se reduce el ingreso de las personas con discapacidad a la escuela común. Si nos remontamos en los orígenes de la escuela común, se puede comprender el largo camino recorrido para llegar a ese concepto. La escuela fue creada para homogeneizar, para crear un ciudadano. bajo una lógica cívica, para dar una respuesta a la postura política imperante. En este sentido Anijovich (2016) plantea que la homogeneización fue considerada, durante mucho tiempo como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades y bases comunes en la educación pública.

En este contexto histórico hacia finales del siglo XX comienzan las primeras experiencias del ingreso de alumnos con necesidades educativas especiales. En esos formatos educativos atendía a las necesidades especiales de los alumnos y se definía como pedagogía/escuela diferencial, Anijovich (2016).

La declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades especiales (1994), marcó agenda en relación a la educación inclusiva, bajo el objetivo una educación para todos, propone a la escuela común como el espacio más eficaz para no solo combatir la discriminación sino crear comunidades que incluyan a todos y mejorar la enseñanza. Valdez (2016)

En los últimos años se han realizado grandes avances en lo referente a la educación inclusiva pero todavía coexisten modelos de segregación, de integración y de inclusión los cuales tienen su correspondencia con las diferentes concepciones de discapacidad.

En la Conferencia internacional de educación N°48, se define la educación inclusiva como una "Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebirlas diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" UNESCO (2008).

Entonces se podría afirmar que la educación inclusiva es la que otorga plena participación y desarrollo de todos sus alumnos. En este sentido Gimeno Sacristán (2000) define "una escuela estimuladora de la autonomía y la libertad", a la pueda romper con lo homogéneo, que atienda a los distintos ritmos de aprendizaje y a la diversidad de alumnos.

En relación a las propuestas de cambio Valdez (2016), plantea que se podría denominar barniz a la sustitución léxica de "escuela inclusiva" por "escuela integradora" si no se realizan cambias sustanciales en las prácticas. El autor sostiene que hablar de escuela inclusiva, rompe con la visión de que todos somos iguales, en donde la escuela debe integrar y normalizar; para pasar a

la inclusión que supone que “todos somos diferentes”, por lo tanto, es responsabilidad de la escuela incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad, realizando los cambios necesarios para ello. En este sentido Ainscow (2007) sostiene que la educación inclusiva supone la reestructuración de las escuelas para responder a las necesidades de los alumnos.

El documento denominado Índice de inclusión (2000/2002), realizado por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva en el Reino Unido junto con la UNESCO, instalan el uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, esto guarda correlato con el modelo social de concebir a la discapacidad. Dichas barreras, sostiene Valdez (2016), surgen de la interacción de los estudiantes y su contexto, por lo tanto, los centros educativos deben propiciar todo lo necesario para reducir las barreras de acceso y participación a nivel físico, personal, social e institucional.

En síntesis, la educación inclusiva se da cuando el sistema educativo tiene la capacidad de atender a todos los niños y niñas sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diversidad, respetando sus tiempos y modos de aprender sobre la base de una enseñanza diversificada.

Los docentes y la inclusión

Si bien la educación inclusiva es un camino que se va transitando en las escuelas desde hace ya décadas. La escuela, sostiene Valdez (2016) es un sistema complejo, cuya cultura y rituales no han sufrido grandes cambios a lo largo de los años. Lo define como la insistencia a la invariancia.

En este contexto, los docentes, no son ajenos a esos sistemas de creencias, Anijovich (2016) menciona que se observan en la práctica tres líneas conceptuales en los docentes en relación a la inclusión:

Que lo diverso es un problema a excluir.

La necesidad de compensar las diferencias.

La valoración de lo singular y la visión de las posibilidades de desarrollo.

La existencia de docentes que reconocen que hay un cambio de paradigma de lo homogéneo a lo diverso, pero sienten que no están preparados para enfrentarlo, según Valdez (2016) es un aspecto positivo ya que esa toma de conciencia de la falta de conocimiento es un motor para capacitarse en el área.

En cuanto a los docentes, Anijovich (2016) habla de la necesidad de docentes con lo que denomina “mentalidad de crecimiento”, que en busquen crecer profesionalmente y ser aprendices de sus alumnos y donde vean en ellos un mundo de posibilidades.

El trabajo con la diversidad, requiere de docentes con un compromiso profesional, que domine la didáctica, propicie el trabajo en equipo, sea creativo, planifique estratégicamente y realice un trabajo conjunto familia- escuela. Valdez (2016).

En relación a la capacitación docente la Ley de educación 26206, menciona la obligación y el derecho de los docentes a recibir capacitación y actualización permanente. En relación a las personas con discapacidad menciona en su artículo 11 que los docentes deben brindar una propuesta pedagógica que permita el desarrollo de sus posibilidades y el ejercicio de sus derechos. En este sentido, Valdez (2016) pone en un lugar central a las políticas educativas inclusivas, que deben asumir el compromiso de gestionar instituciones que asuman el compromiso de trabajar con la diversidad, ofreciendo capacitaciones los docentes en el área, crear propuestas curriculares que ofrezcan alternativas para el trabajo con la diversidad.

Inclusión en acción.

Prácticas y enfoques

La educación inclusiva, más allá de las diversas definiciones conceptuales, se encarna en el

día a día de nuestras escuelas. Es allí donde los distintos actores ponen en juego sus saberes, sus concepciones, sus imaginarios y sus miedos. Requiere sin dudas, un cambio de mirada en los docentes, Greco en Anijovich (2016) sostiene que, nuestros alumnos nos convocan a trabajar de otra manera, aprender nuevas lecturas, multiplicar miradas, reconvertir la mirada hacia uno mismo en el trabajo de educar.

Aparecen según los autores diversas propuestas para el trabajo con la diversidad. Anijovich,(2016) propone el trabajo en aulas heterogéneas, por el cual se reconoce las diferencias entre las personas, estilos de aprendizaje, intereses, tipos de inteligencia, etc. También considera las diferencias existentes en las formas de enseñar de las escuelas, proponiendo una nueva disposición del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social, nuevas formas de organizar el tiempo y de evaluar.

El trabajo en aulas heterogéneas, considera a la flexibilidad como foco del enfoque, esa cualidad es la que favorece la posibilidad de organizar los tiempos, espacios, contenidos, agrupamientos de alumnos, etc. Anijovich (2016) plantea que a mayor flexibilidad mayor posibilidad de concretar los objetivos de la inclusión escolar.

Otro aspecto que Anijovich (2016) propone como fundamental es propiciar la autonomía en los alumnos, donde el estudiante tenga habilidades para trabajar con otros, reconocer sus modos de aprender, poder tomar decisiones, es decir, optar por varias propuestas de actividades, monitorear sus aprendizajes.

Trabajar desde el enfoque de aulas heterogéneas, requiere no solo de docentes que se animen y directivos que favorezcan estas prácticas. Sino que los docentes deben ayudar a que los alumnos encuentren sentido a lo que aprenden, respetar sus deseos y necesidades, sin olvidar los objetivos que hay que alcanzar como adultos responsables de su educación. Anijovich (2016).

Otro modo de enfocar la enseñanza en clave inclusiva, es el planificar utilizando los

principios del Diseño Universal del Aprendizaje, más conocido con la sigla DUA, el concepto surge de los diseños arquitectónicos- El arquitecto Ron Mace, diseña edificaciones que puedan ser utilizadas por todas las personas, sin necesidad de adaptaciones. Es decir, realiza un diseño en base a la concepción de discapacidad como modelo social. Luego el concepto, se aplicó a la educación, para ello se basó en cuatro pilares: las teorías del aprendizaje, las experiencias en el campo por parte de lo registrado por los profesionales de la educación, el aporte delas Tics y el aporte de las neurociencias que aporta información sobre las redes neuronales que se activan según la demanda cognitiva de cada actividad.

El DUA corre la mirada culposa hacia el alumno como el responsable de no aprender, en este sentido hace una crítica al modo de planificar, a los currículos, proponiendo un nuevo modo de planificar propiciando disminuir las barreras para acceder al contenido por parte de los estudiantes. El DUA se basa en tres principios:

- ✓ Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos. Basado en las diferentes formas en que los estudiantes perciben y comprenden la información.
- ✓ Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje. Cada estudiante tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- ✓ Proporcionar múltiples formas de implicación. Propiciando el compromiso de alumnos favoreciendo la motivación en el proceso de aprendizaje.

Por el cual se realiza una planificación diversificada, utilizando estrategias de organización del aula y un modo de evaluar que responda a las necesidades y características de los alumnos. El DUA se enfoca en brindar las mismas oportunidades a todos los niños y todas las niñas minimizando o desvaneciendo todos los obstáculos y barreras que podamos identificar durante el aprendizaje.

Si la propuesta de trabajo se enfoca en un alumno en particular, es decir, cuando todos los dispositivos y propuestas curriculares son insuficientes. La escuela según lo indica la disposición 311/16 del CFE debe contar con propuestas específicas de enseñanza, que disminuyan el acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje. Para ello de diseñan configuraciones de apoyo, las mismas quedan plasmadas en un PPI, que es un proyecto pedagógico individual, que se elabora en base a las necesidades del alumno con la finalidad que el mismo participe plenamente en la propuesta educativa de la institución.

El Anexo I Disp. 311/16, indica que la elaboración del PPI, es responsabilidad de la escuela y el mismo debe informarse a la familia del alumno. Deben realizarse en base al diseño curricular, ser evaluado y modificado en base a las necesidades del alumno.

Acompañante externo

En el día a día de las escuelas, intervienen diversos actores a la hora de llevar a cabo un proceso de inclusión. Algunos pertenecen a la planta funcional de la escuela y otros son personal externo ya sea en formato APND o Maestra integradora o perteneciente a la educación especial, tal es el caso en gestión pública con las maestras de apoyo. Todos brindando configuraciones de apoyo necesarias para suprimir las barreras que dificultan el acceso a la educación por parte del alumno. La intervención o no de esta diversidad de actores genera por un lado la invitación a un trabajo cooperativo, interdisciplinario, pero por el otro pueden surgir muchas dudas y resistencias si no están enmarcadas las funciones da cada uno.

La figura del acompañante externo, aparece en la mayoría de los procesos de inclusión, es decir con niños que poseen un diagnóstico, en algunos casos como el requisito indispensable para poder cursar en el nivel educativo que esté, perdiendo de este modo la visión de que el alumno es de la institución educativa independientemente del Acompañante Externo. En este sentido Valdez

(2016) plantea que el docente integrador se constituye como un dispositivo de acompañamiento, un andamiaje que en la mayoría de los casos se irá retirando gradualmente, a medida que el estudiante gane en autonomía con el paso del tiempo.

La figura del Acompañante externo, que proviene del ámbito de salud, tiene diversas denominaciones según la jurisdicción y la legislación vigente. En el ámbito de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, la denominación varía según la gestión de la escuela, en pública APND y en privada maestra Integradora, más allá de las denominaciones en la Resolución N° 3034-MEGC-2013 y Anexo I, en el cuerpo de la resolución deja aclarado que no hay relación de dependencia con el gobierno de la ciudad y en su anexo indica el procedimiento de ingreso del APND a la escuela, documentación que debe presentar, proceso administrativo y en el Capítulo II describe las funciones y obligaciones.

Funciones y obligaciones del APND

En el capítulo II de la resolución del Reglamento para el desempeño de (APND) de las escuelas de modalidad común de la Ciudad Autónoma de Buenos, indica:

- ✓ Debe acompañar y asistir al alumno en todas las actividades que realice dentro y fuera del aula, para ello tiene que presentar a la dirección de la escuela un plan de trabajo.
- ✓ Implementar lo que el equipo de conducción y docente del curso o maestra de apoyo le indique en relación a la organización de materiales y tarea.
- ✓ Cumplir el horario pautado, firmar asistencia y cualquier cambio de horario notificarlo.
- ✓ Avisar su inasistencia y la misma no queda afecta el ingreso del alumno con proyecto de inclusión.
- ✓ Si su desempeño tiene reiterados incumplimientos desde la conducción pueden solicitar su revocamiento.

Por otra parte, en el anexo se hace mención que las comunicaciones con la familia deben ser por los canales institucionales y que toda documentación que emita tanto la APND como su coordinación no tendrá validez sin el visado de la escuela.

En el contexto actual de la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde el paradigma de la educación inclusiva es una realidad en las escuelas, conocer el rol de la APND o maestra integradora es fundamental para atender las necesidades de los alumnos con proyecto de inclusión. Por otra parte, como psicopedagoga, contribuir a mejorar las prácticas inclusivas desde el rol que nos desempeñemos dentro de la escuela es de gran importancia ya que propicia que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades frente al aprendizaje.

Capítulo IV. Desarrollo Metodológico

Diseño

La presente investigación es de tipo cualitativa, siguiendo a Hernández Samperi et al. (2014) tiene como punto de partida la observación del mundo social, que para el investigador es relativo y se entiende desde el punto de vista de los participantes. La misma se lleva a cabo con una selección de docentes de primer ciclo de dos escuelas de gestión pública y dos de gestión privada.

En este caso se recaban datos a través del lenguaje verbal que surjan de las entrevistas semiestructuradas o no estructuradas como así también de los datos visuales que aporten la observación, con el objetivo de arribar a la descripción del rol del acompañante externo y la interacción entre los actores en juego, en el primer ciclo de la escuela primaria.

En la investigación cualitativa, los pasos a seguir se van planificando en tanto se avanza en el proceso, el recorrido espiralado, tomando los datos del campo de trabajo para planear o reformular los próximos pasos. Asimismo, el trabajo de campo posibilita que emerjan variables que no estaban previstas, pero se valoran como relevantes y requieren la inclusión en el estudio. Strauss y Corbin (2002) lo entienden como un proceso creativo que se asienta en la percepción del investigador de que existen diferentes posibilidades y múltiples formas de expresión para el alcance de la teoría.

Participantes

La muestra está compuesta por seis docentes de una escuela de gestión pública de la Ciudad autónoma de Buenos Aires y seis docentes de gestión privada de la misma localidad. También se realizará una entrevista a los directivos pedagógicos de las instituciones que estén a cargo de la coordinación del primer ciclo.

Instrumentos de recolección

La recolección de datos está orientada a proveer un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas (Hernández Samperi et al. 2014, p12). El instrumento que se utiliza en la investigación es la entrevista individual semiestructurada, la cual siguiendo a Álvarez & Jungerson (2003) debe tener una secuencia de temas y preguntas sugeridas con el objetivo de comprender lo planteado en los objetivos desde la perspectiva del entrevistado y comprendiendo los significados desde su experiencia.

Procedimiento

Se solicita autorización oral al equipo directivo en el caso de la escuela de gestión pública y vía telefónica con las autoridades legales en el caso de la gestión privada. Se explica el objetivo de la investigación haciendo hincapié en la confidencialidad de los resultados. Cada participante de la entrevista firma el consentimiento informado, por el cual todos los participantes brindan su conformidad luego de recibir de manera clara y precisa la explicación de los objetivos que persigue la investigación.

Las entrevistas, se realizan de manera presencial en los espacios que las conducciones de los establecimientos dispusieron. Las mismas tienen como objetivos indagar acerca del rol del Acompañante externos y la obtención de información pertinente para ampliar la mirada en relación al tema a investigar.

Finalizada la obtención de información mediante entrevistas, se procede a analizar los datos de las mismas con la observación realizada, a la luz del marco teórico y se arriba a una conclusión para poder elaborar el informe final de investigación.

Capítulo V. Resultados

Datos sociodemográficos

El análisis de resultados para arribar al objetivo general, se realiza en base a las entrevistas realizadas. La muestra se compone de 14 docentes, 12 son maestros de grado y 2 desempeñan el rol de maestro de apoyo o MACTE (maestra acompañante de las trayectorias escolares) junto con un miembro del equipo de conducción de ambas gestiones. La distribución por género fue 14% varones y 86% mujeres, sus edades es 40 años, siendo la edad mínima 25 y la máxima 57 años. En cuanto a su formación académica la mayoría posee nivel terciario, solo uno universitario.

Análisis de las entrevistas

En el siguiente apartado se analiza la información de las entrevistas realizadas a docentes y directivos en instituciones de nivel primario de gestión pública y privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En relación al conocimiento que tienen los docentes sobre la educación inclusiva, si bien se ha verificado que ninguno manifestó tener desconocimiento de la misma en su mayoría se les dificultaba definirla. Arribaron al concepto de educación inclusiva, mencionando ejemplos, características o diagnósticos médicos, en su mayoría resultado de a su experiencia docente o destacando la realización de cursos. Los más jóvenes mencionaban haber tenido formación en el profesorado con materias específicas. Solo dos docentes pudieron arribar a una generalización para poder definirla. Por ejemplo: “Realicé dos cursos el año pasado” (E4, P1); “Son distintas las inclusiones dentro del aula, trastornos del lenguaje, autismo” (E8, P1), “Es trabajar con proyectos pedagógicos” (E10, P1) “Tenía una materia que era educación inclusiva” (E11, P1), “Es aquella que tiene en cuenta las diversidades dentro de un grupo” (E6, P1).

Los directivos entrevistados mencionaron tener conocimiento de la educación inclusiva en

base a su experiencia docente y lectura de resoluciones. “Los conocimientos que tengo a través de las lecturas de las resoluciones o de intercambio con otras personas de la docencia, directivos y plantel docente” (E13, P1) “Como vicedirectora de una escuela que hace 20 años o más trabaja con integraciones escolares, el tema de la inclusión lo tenemos bastante trabajado, dentro de la comunidad dentro de los tres niveles” (E14, P1)

En relación al conocimiento de la normativa vigente, las entrevistas han reflejado que en la mayoría de los docentes conocen la existencia de la misma, pero no pueden mencionar sobre qué trata, pero no desconocen que las prácticas inclusivas son parte de las aulas. Sólo un docente mencionó haber tenido lectura de la normativa. “Tenemos una lectura previa con los directivos” (E8, P2) “Si sé que hay una ley, pero desconozco” (E3, P2), “No, pero digamos que por sentido común puedo operar” (E5, P2), “Tengo conocimiento, sé que es una realidad. No tengo presente el número” (E6, P2). En este punto los directivos mostraron tener conocimiento de la normativa y nombraron ejemplos de las mismas, coinciden en mencionar el último cambio en la confección de los PPI. “Hay una modificación que saca algunos puntos de la realización de PPI siempre que el alumno presente certificado de discapacidad.” (E13, P2) “Lo último, es toda la disposición del año pasado, el nuevo modelo de PPI donde también integra los profesionales externos” (E14, P2)

Con respecto a la capacitación en relación a la inclusión la mayoría no realizó cursos de formación, pero no descartan hacerlo. Algunos mencionaron las capacitaciones en servicio y un docente manifestó tener formación por realizar un ascenso horizontal en gestión pública. “Actualmente no, pero estaría bueno porque cada vez más tenemos chicos integrados” (E7, P3), “Hemos tenido capacitaciones dentro de las obligatorias que ofrece el ministerio de educación” (E3, P3), “Estoy formada en un curso de ascenso horizontal, que el cargo contempla justamente el trabajo con chicos que necesiten otro acompañamiento en su trayectoria” (E6, P3). En relación a este punto no hay coincidencia de opiniones entre los directivos, una de ellas habló sobre la

actualización constante por parte del docente y la otra planteó que hay falta de preparación por parte de los docentes y mencionó la incertidumbre que viven en sus aulas. “Si, los docentes sí. Siempre se capacitan…La escuela siempre se actualiza, informa y va viendo en sus docentes retroalimentándolo y asesorándolo” (E13, P9).” Es un tema, no, porque nadie les enseñó… Se van preparando las que tuvieron más chicos integrados es como que van teniendo más herramientas” (E14, P9).

Para identificar la articulación de las prácticas en función del niño, se indagó sobre las prácticas inclusivas, el trabajo con alumnos con proyecto de inclusión y la elaboración del PPI. En este sentido, en cuanto a la implementación de prácticas inclusivas hubo una paridad de respuestas, el 50% de los docentes identificaron dichas prácticas en relación al grupo total, mencionando las propuestas diversificadas, aulas heterogéneas o el respetar los tiempos de cada alumno. El otro 50% lo relacionó únicamente con los alumnos con proyecto de inclusión. “Se van implementando a medida que van surgiendo los casos” (E1, P4), “Esto de hacer adecuaciones, de trabajar actividades diversificadas” (E2, P4) “Tratamos de armar un proyecto para incluirlo dentro del trabajo en clase, en sus momentos de conexión” (E9, P4) “Tratar de esto de una misma actividad complejizarla en este caso según las etapas de la lectoescritura” (E11, P4) “Ser inclusivo es tener en cuenta a todos considerarlos desde su singularidad” (E12, P4). En este punto los directivos respondieron de manera similar a los docentes de grado, identificando prácticas inclusivas por un lado centradas en lo grupal y por el otro mencionando lo realizado con alumnos con proyecto de inclusión. “Se arman los grupos flexibles… se hacen intercambios, seguimiento de los alumnos” (E13, P3) “Los chicos con integraciones, en general están en las aulas, se trata de incluir a estos chicos… pero tratamos de adecuar y que estén incluidos en el aula, poder llamarlos por la seño también que los hace participar en ciertas clases”” (E14, P3)

La mayoría de los docentes entrevistados tuvo en sus aulas alumnos con proyectos de

inclusión. Uno de los docentes realizó una diferenciación: “No con PPI si con maestra integradora” (E2, P5). En relación a cómo abordaron el trabajo con esos alumnos, la mayoría describió el tipo de adecuaciones realizadas, mencionaron el trabajo en equipo con los maestros de apoyo o integradora. En una de las entrevistas mencionaron la realización de actividades fuera del aula o las referidas a disminuir las barreras físicas de los espacios áulicos. “No es que hacía una planificación diferencial… si por ahí en alguna situación que requería adaptar el espacio o el movimiento” (E4, P6). “Fue un trabajo en conjunto poniéndonos de acuerdo en los roles” (E2, P6). “Trabajaba mucho con su maestra integradora” (E11, P6). “En el caso de él es mucho la repetición… tratamos de hacer una actividad que pueda trabajar grupalmente con sus compañeros.” (E9, P6). “Trabajamos con la maestra integradora…, generalmente no baja ella los contenidos, sino que se los bajo, …él no sale del aula, sigue en el aula con sus compañeros y trabaja conmigo. (E10, P6).

Al consultar sobre lo que es un PPI y quién lo realiza, la totalidad de los docentes manifestaron conocer lo que es. A la hora de su realización el 25% mencionó haber participado en su elaboración y el 75% nunca realizó ninguno. “Mayormente lo presenta la directora, trabajamos los objetivos junto con los contenidos” (E9, P7). “Se lo que es, pero nunca me tocó elaborar alguno.” (E3, P7). “Lo labró la docente que está a cargo del chico la APND” (E5, P7). “No realicé ninguno, pero algunas cositas con dirección aportamos” (E5, P7) “Se lo que es un PPI, pero no realicé ninguno. Sé que tiene que ver con una adaptación curricular de las propuestas” (E6, P7). Los integrantes de los equipos de conducción en este punto coincidieron en quienes llevan a cabo la elaboración son ellas con aportes de los docentes, maestra de apoyo, profesionales tratantes. Una de las vicedirectoras mencionó que lo realizan a solicitud de la familia. “El PPI, se confecciona a principio de año, en base a la solicitud de la familia. La escuela lo tramita. Se hacen reuniones con la maestra de grado, con la maestra de apoyo pedagógico.” (E13, P8) “La realidad,

el equipo de conducción y vamos pidiendo, nos sentamos a redactarlo nosotros, nos entrevistamos con los profesionales de cada chico, con la maestra de grado, con la maestra de apoyo" (E14, P8)

Para abordar el objetivo general de esta investigación se consultó sobre el rol de la APND o Maestra integradora. Las respuestas de la mayoría de los docentes están en relación al acompañamiento permanente del alumno y en la ayuda en relación a lo pedagógico, sólo dos docentes mencionaron que no tienen que asistir en lo pedagógico. El 25% mencionó el trabajo en equipo junto con la APND, como en el mismo porcentaje destacó la asistencia a nivel social. En relación a la titulación sólo una docente hizo mención. "Es una no se si psicóloga, psicopedagoga" (E1, P8), "En lo pedagógico no intervienen". (E2, P8), "Sé que acompaña, al niño o a la niña para que pueda realizar las actividades, lo contiene" (E3, P8), "No tiene la responsabilidad de hacer las actividades, pero todo es conversable" (E3, P8), "El trabajo en equipo es una de las principales cosas… No solo la inclusión de contenidos si la inclusión socialmente" (E9, P8).

En cuanto al rol de la APND los equipos de conducción entrevistados hablaron sobre el acompañamiento permanente del niño, el trabajo junto con la docente de grado en relación a lo pedagógico. Una de las vicedirectoras comentó las indicaciones que le da a las APND en las materias llamadas curriculares donde solicitan que se retire la APND para favorecer la autonomía.

"El rol de la APND, es el acompañamiento permanente con el alumno, donde lo va guiar y lo va a tratar de estimular para que trabaje sobre la planificado que tiene la docente con la maestra de apoyo pedagógico" (E13, P7). "Nosotros lo que solicitamos es que la APND en algunos casos, en algunas áreas como no lo necesita se corra para que el chico vaya teniendo autonomía, pero sobre todo en las materias especiales, música, plástica" (E14, P7).

Para finalizar, se indagó sobre lo necesario a nivel formal para ingresar a la institución. Las vicedirectoras enumeraron la documentación necesaria y una de ellas mencionó solicitar un perfil determinado de APND al centro en función a las características del niño. "Los requisitos son: ser

Licenciado en Psicopedagogía, antecedentes penales, la presentación del centro donde proviene y otras documentaciones más como para tramitar el ingreso a la escuela" (E13, P6). "Nosotros miramos primero qué es lo que necesita el chico... Solicitamos al centro de inclusión que sea una docente especial, una psicopedagoga, en general nos parece que esos son los mejores perfiles." (E14, P6)

Capítulo VI. Discusión

En la presente investigación se busca describir el rol del profesional de apoyo en el primer ciclo de la escuela primaria de gestión pública y privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los resultados demuestran al indagar sobre el conocimiento del rol APND que, si bien la mayoría de los docentes entrevistados indican como la principal función el acompañamiento del alumno con proyecto de inclusión, se destaca que en algunas entrevistas se evidencia falta de claridad en lo que implica el rol, algunos docentes mencionan que no interviene en lo pedagógico, otros los reducen a disminuir las barreras físicas, sólo algunos indican la participación en la inclusión social, es decir, desde una mirada más integral. En relación a la visión de los directivos entrevistados, una de ellas señala cómo configura su rol, los espacios y tiempos donde realiza las intervenciones con el niño; esto demuestra que en cada institución puede definir de distintas maneras el rol. Ninguna de las vicedirectoras menciona el modo de circulación de la información entre familia – escuela en relación a la APND. En sintonía con este punto, autores como Valdez (2016) señalan la falta de trabajos escritos en relación a la práctica profesional de la integradora como tampoco hay reflexiones teóricas de alcances y limitaciones de su rol; en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hay normativa al respecto, la Resolución N° 3034-MEGC-2013 y en el capítulo II del Anexo I, se describen las funciones y obligaciones del APND.

En cuanto al primer eje de indagación que hace referencia a los conocimientos de educación inclusiva y la legislación vigente. La mayoría de los docentes menciona conocer la existencia de un marco normativo pero muy pocos tuvieron acercamiento concreto al material. En el caso de los directivos sólo mencionan algunas disposiciones que hacen las formalidades exigidas a nivel PPI. El desconocimiento de la normativa, hace que muchas cuestiones queden libradas a la buena voluntad o al sentido común como menciona uno de los docentes. Por lo tanto, los docentes desconocen sus obligaciones y se corre el riego de vulnerar el derecho a la educación

de algunos niños. En este punto la investigación de Insaurralde (2020), destaca que, si bien existe suficiente cantidad de normas en relación a la educación inclusiva, destaca ante la discrepancia de lo que se observa en las escuelas, que la letra es clara, por lo que las tensiones entre lo escrito y lo real parecen ocasionarse en la interpretación de la misma y sumado al desconocimiento de la normativa.

En relación a la pregunta que interroga sobre sus saberes en educación inclusiva, la pregunta en general les causa cierta ansiedad o dudas al dar la respuesta. La mayoría menciona que lo que conocía era en función a la experiencia docente o al haber tenido un alumno con proyecto de inclusión. Muy pocos amplían el concepto de educación inclusiva en relación a los distintos estilos de aprendizajes más allá de un diagnóstico médico determinado, pero sin embargo al hablar de prácticas inclusivas algunos mencionan la modalidad de trabajo en aulas heterogéneas. Es decir, existe un grupo que lo reduce a la inclusión de alumnos con CUD y otros que lo poseen una visión más amplia; esto deja entrever la existencia de distintas concepciones en las escuelas en relación a la inclusión, desprendiéndose de los relatos paradigmas como el de la integración y pinceladas de lo homogéneo de fondo. En este punto Valdez (2016) menciona la insistencia en la invariancia, como concepto para explicar las pocas modificaciones que sufrió la escuela en relación a sus prácticas a lo largo de los años; Anijovich (2016) plantea que la homogeneización fue considerada, durante mucho tiempo como un medio para ofrecer igualdad de oportunidades y bases comunes en la educación pública.

Por otra parte, la mayoría de los docentes indican la falta de capacitación en relación a la inclusión escolar, la minoría menciona haber realizado cursos de capacitación específica. Esto no es un tema menos, ya que una de las vicedirectoras, destaca que los docentes no están preparados, lo que hace, según su relato que se desesperen a la hora de enfrentar un proyecto de inclusión. Por otro lado, menciona como fortaleza para tener un alumno con proyecto de inclusión cuestiones de

afinidad, empatía y la capacitación en función a ello. En relación a esto Quintero Ayala (2020) señala que una de las barreras en el avance de la educación inclusiva, es la falta de formación docente y no es menor destacar que la Ley de educación 26206 menciona el derecho y la obligación de los docentes a capacitarse en relación a la inclusión.

El resultado en cuanto a la articulación de las prácticas en función del alumno con inclusión demuestra que, si bien hay una coincidencia en considerarlo parte del grado, se encuentran en los relatos de los docentes y directivos cuestiones contradictorias. La primera evidencia de la desarticulación de las prácticas es que los docentes mencionan tener poca o nula participación en la elaboración del PPI, el cual según la última disposición debe ser evaluado y actualizado en función a la trayectoria escolar del alumno. El mismo, debe ser elaborado por todos los actores que intervienen en el proyecto de inclusión y el docente de grado debe tener un rol protagónico. Por otra parte, en una de las entrevistas a una docente que cumple funciones de maestra de apoyo, menciona el modo de diseñar las actividades en conjunto con la docente de grado y la APND, pero la realización de la misma se hace fuera del aula. En correlato a eso la vicedirectora del instituto también menciona la intención que los alumnos participen en el grupo total. En estas prácticas si bien está la voluntad de que los alumnos aprendan, no lo realiza en el entorno de su aula, con su grupo de compañeros, encontrando en esa modalidad prácticas del paradigma de la integración. En este punto Insaurralde (2020), en relación al rol del APND menciona que el binomio docente- APND, es predictor de la trayectoria escolar.

Otro aspecto a destacar luego del análisis de las entrevistas, es que, en la escuela de gestión estatal, según el relato de los docentes no interviene en el proyecto de inclusión la maestra de apoyo y la maestra MACTE que cuenta la escuela; en la escuela de gestión privada, no se mencionan en los relatos un rol activo del EOE de la institución. Esto verifica la falta de articulación de los recursos con los que cuentan las instituciones, lo que puede repercutir en la

sobrecarga de los docentes de grado. Los docentes en su mayoría valoran la importancia del trabajo en equipo junto con los actores que intervienen en el proyecto de inclusión. En relación a este punto el estudio realizado por Casal (2020), sostiene la importancia de conformar equipos interdisciplinarios en las escuelas, el cual se convierta en un trabajo habitual y que las políticas públicas deben favorecerlo.

Es de suma importancia en el engranaje que componen los proyectos de inclusión el rol de los directivos como garantes de las trayectorias escolares. Algunos docentes mencionan el trabajar junto con el equipo de conducción en relación al diseño del PPI y una de las vicedirectoras destaca la importancia del conocimiento del alumno con inclusión a la hora de transmitir la información a su nuevo docente al comenzar el ciclo lectivo.

Se enfatiza en la importancia de crear espacios de reflexión entre los equipos de trabajo, donde los docentes puedan expresar sus necesidades, donde los directivos puedan asesorar en relación a la inclusión y donde puedan compartir prácticas. En relación al rol directivo Valdez (2016) menciona el compromiso de gestionar instituciones que asuman el compromiso de trabajar con la diversidad, ofreciendo capacitaciones los docentes en el área, crear propuestas curriculares que ofrezcan alternativas para el trabajo con la diversidad. Es fundamental tener en las escuelas espacios de reflexión donde se recurra a la normativa vigente, se la dé a conocer y establecer claramente los roles y funciones de cada uno de los actores que intervienen en el proyecto de inclusión.

Capítulo VII Conclusión

El presente trabajo de investigación propone como objetivo general: Describir el rol del profesional de apoyo en el primer ciclo de la escuela primaria de gestión pública y privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante la metodología empleada y el marco teórico logra cumplir con los objetivos y responder los interrogantes planteados para la investigación.

Se define el rol del APND, mediante la unión de todas las entrevistas realizadas, como uniendo partes de un rompecabezas. Es decir, en el conjunto de docentes entrevistados se verifica que la mayoría conoce parte de lo que implica el rol, eso explica por qué sólo nombran uno de los aspectos: el acompañamiento del alumno con proyecto de inclusión. En relación al rol del APND, no un actor menor, varios autores señalan su importancia especialmente si se logra trabajar equipo con el docente de grado y con todos los que intervienen en el proceso de inclusión es un predictor de la trayectoria escolar del alumno. En este sentido investigaciones como la de Milanesi y Álvarez (2020) con un enfoque psicoanalítico moderno plantean la importancia del APND en cuanto a la construcción simbólica del cuerpo, el espacio, el tiempo y el lenguaje como procesos constitutivos de la subjetividad que se entraman con los procesos de simbolización necesarios para el aprendizaje.

En relación al primer objetivo específico que es analizar el grado de conocimiento sobre el rol del acompañante externo de los docentes, se observan distintos modos de describir el rol y en algunos casos confusión con el AT (Acompañante terapéutico). Este punto, se demuestra lo planteado en el supuesto básico de investigación, donde el desconocimiento del rol desarticula el trabajo pedagógico. Se puede explicar este aspecto con la falta de conocimiento sobre la normativa, ya que ningún entrevistado recurrió a ella para dar respuestas en la entrevista, sumado a la falta de capacitación en educación inclusiva que se desprende del relato de los docentes. Del mismo modo, se evidencia la dificultad para definir educación inclusiva. Un aspecto a destacar,

que se en relación a lo descripto es que los docentes pudieron ver y plantearse la necesidad de realizar capacitaciones en relación a inclusión.

En cuanto al segundo objetivo específico: identificar si articulan prácticas en función al niño/a que acompañan. Se pone de manifiesto el vínculo con el perfil de docente de grado que está a cargo del alumno ya que, en una misma institución, relatan distintos modos de llevar a cabo las intervenciones. Por otra parte, tanto en la escuela de gestión pública como en la de gestión privada cuentan con personal docente para coordinar los procesos de inclusión, pero de los relatos de las entrevistas se observa poca articulación entre los distintos actores o que quedaba centralizado todo en la figura del directivo.

La desarticulación de las prácticas se ve reflejada en la poca intervención que tienen los docentes en la elaboración del PPI (Proyecto pedagógico individual), en el cual deben estar plasmados los objetivos, las estrategias, las configuraciones de apoyo, los recursos y los actores involucrados. Un aspecto fundamental que nadie mencionó es la evaluación permanente del mismo para poder realizar los ajustes necesarios durante el ciclo lectivo.

Esa dificultad en articular las prácticas, si bien se pude comprender como señala Valdez (2016) con la insistencia en la invariancia o como destaca la investigación de Insaurralde (2020) al citar a Borsani (2008) refiriéndose a inclusión en el ámbito escolar, lo define como un nuevo paradigma que afecta el orden establecido, haciendo equilibrio como en el juego del Twister, sosteniendo como se puede el acto de enseñar. Es allí donde el rol del psicopedagogo, cobra importancia ya que debe contribuir a facilitar la articulación de las prácticas, escuchando, observando, asesorando y acompañando los procesos de inclusión rescatando la diversidad como algo positivo que nos invita a repensar y crear nuevas modalidades de trabajo en la escuela.

Aportes y contribuciones

Luego de las conclusiones obtenidas en la presente investigación, se pone de manifiesto que, si bien la inclusión escolar es una realidad en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los docentes están inmerso en un campo de dudas e incertidumbres, debido a múltiples factores. En este sentido, el rol del psicopedagogo sea cual fuere su rol en relación a la inclusión cumple un rol fundamental en orientar, asesorar y acompañar estos procesos de inclusión.

En esta línea se pone de manifiesto la necesidad de Equipos de Orientación dentro de las escuelas primarias, ya que todavía no son parte de la planta funcional de las mismas. Ahí es donde las políticas públicas tendrían que poner la mirada para optimizar los proyectos de inclusión.

Por otra parte, el trabajo muestra la necesidad de crear en las instituciones espacios de reflexión, asesoramiento y perfeccionamiento para que los docentes tengan las herramientas necesarias para enfrentar la inclusión.

Limitaciones de la investigación

En relación a la metodología planteada en el trabajo de investigación, se encontraron limitaciones u obstáculos en las instituciones donde llevé a cabo las entrevistas. Si bien los docentes, en un principio, se sentían evaluados al comenzar la entrevista, luego se relajaban y podían contestar sobre sus prácticas.

Podría incluir como limitación que la utilización de un instrumento para recabar información la entrevista y la observación del ambiente. Sería interesante para ampliar la información realizar observaciones de la dinámica de trabajo con los alumnos con proyecto de inclusión, incluir en las entrevistas a las APND y a las familias para tener otras miradas sobre una misma realidad.

Propuestas de intervención

En este trabajo de investigación se llega a describir el rol del APND en el primer ciclo del nivel primario, mediante entrevistas en escuelas de gestión pública y privada, por lo tanto, las propuestas de intervención psicopedagógicas pueden ser diferentes según el rol que se ocupa en cada una de ellas:

- ✓ Propiciar espacios de reflexión en los espacios para la mejora institucional, para el intercambio de experiencias, para enriquecer el trabajo de todos, favoreciendo de ese modo el trabajo colaborativo.
- ✓ Como parte del EOE de la escuela de gestión privada se propone un proyecto de intervención con el objetivo por etapas:
    - Definir qué entendemos por educación inclusiva, hablar sobre el paradigma actual de discapacidad.
    - Armar protocolos de intervención con alumnos con proyectos de inclusión.
    - Taller de armado de PPI.
- ✓ Como parte de un centro de integraciones escolares, asesorar a los colegios en relación al rol, funciones, alcances del mismo y las modalidades de comunicación con las familias.
- ✓ Desde el rol del APND, trabajar el equipo con la escuela para aportar estrategias o modos de elaborar configuraciones de apoyo.
- ✓ Como psicopedagoga clínica, facilitar a las instituciones informes con sugerencias en relación al perfil del alumno con proyecto de inclusión.
- ✓ En el ámbito de la educación pública desde el EOE en las visitas sugerir a los equipos de conducción trabajar en los espacios para la mejora institucional o en las reuniones de ciclo

sobre:

- Dar a conocer la normativa vigente, los roles y funciones de todos los actores intervinientes en un proyecto de inclusión.
- Capacitar a los docentes para la elaboración de los PPI.

✓ Jornadas en donde se compartan prácticas inclusivas y se elaboren propuestas de configuraciones de apoyo.

✓ Fomentar el trabajo en red con otras instituciones educativas, centros de salud u otros organismos en el radio de la institución que colabore para optimizar las prácticas inclusivas.

Referencias

Álvarez, J L. Jurgenson, G (2003) Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología. Paidós Educador

Anijovich, R. (2016). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. . Enseñar y aprender en la diversidad. Paidós.

Brumat, M (2014*) Formación de maestros normales regionales en Argentina (1930-1970).* Repositorio digital Universidad nacional de Córdoba https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/27358/Brumat_Formacion_de_maestros_normales_regionales_en_Argentina.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Cao, C. (2006) Las reformas del gobierno y la gestión del Sistema Educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional. Anuario De Historia De La Educación, (12). *https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/333*

Casal, V. (2020, 11 julio). Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva. Aportes desde la tesis de maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. https://ojs-act.uner.edu.ar/index.php/dps/article/view/794

Castillo Ibáñez, N. M., (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. Praxis Educativa (Arg), 23(3), https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304

Córdoba, J. (2020). Las figuras de Asistente personal, Acompañante terapéutico y Acompañante pedagógico en el trabajo con niñas y niños con TEA: análisis de experiencias de educación inclusiva a partir de la Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y de la salud. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/29342

Díaz, G, Pereyra, C. Prácticas y sentidos en torno a las interrelaciones entre las acompañantes terapéuticas y los/as actores escolares en una escuela primaria de educación común. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía.* Vol. 18 N°1 https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7991557.pdf

Duck, C., Blanco, R, Zecchetto, F, Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Volumen15, número: 2 de http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067

Gimeno Sacristán, J (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?, *Revista Kiriki*, n. 38, pp. 19-25

Gvirtz, S. Grinberg, S y Abregú, V (, Silvia Grinberg y Victoria Abregú. (2009) La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires Aique Grupo Editor.

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

Insaurralde, K. (2020) Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo. Revista Argentina de Investigación Educativa. Volumen I, número 2, pp 199-208 https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/download/24/42

Martínez López, M. K., (2021). ¿Tutor o sombra o profesional de apoyo?: redenciones para una escuela inclusiva. Educere, 25(81), 441-455

Ley N° 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.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.

Milanesi, S, Álvarez, P (2020), Intervenciones del acompañante personal no docentes en el proceso de inclusión educativa presentación y avances de investigación. *Anuario de investigaciones.* Volumen XXVII, pp 83 a 88 https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/27/milanesi.pdf

Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology International Journal of clinical and Health psychology, 7(3), 847-862

Palacios, A, (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmaciónen la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.. Ediciones Cinca.

Pantano, L (2008) *Enfoque social de la discapacidad*. Educa

Pitton, E, Demarco, F, Larripa, S. (2018) Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal. de Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/otros-proyectos/serie-aportes-parala-discusion

Puiggrós, A. (1996) Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Editorial Galerna

Quintero Ayala, L (2020) Educación inclusiva. Tendencia y perspectivas. Educación y ciencia, N° 24 https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423

Robert, D., Tellez Rodríguez, N., & Rivera Mallet, M. L. (2022). El rol del maestro de la

Educción Especial en la inclusión del discapacitado/a Educación Especial en la inclusión. EduSol. 22(80), 65-79. do(a). Redalyc.org. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475772866006

Resolución CFE N° 311/16 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf

Sosa, J. (2009) Evolución de la relación familia-escuela, Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Base de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía

Toboso Martín, M., y Arnau Ripollés, M. S. (2008, June 1). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, PolíTica y Humanidades, 10, 64-94. https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf

Unesco. 2008. Conferencia internacional de educación N° 48. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Suiza, Ginebra. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Valdez, D (2016). Ayudas para aprender. Trastorno del desarrollo y prácticas inclusivas. Paidós

Zysman, N (2016) Los usos del pasado en la escuela: Identidad nacional y enseñanza de la Historia en el sistema educativo argentino, 1880-2010. Iberoamericana. América Latina – España – Portugal. Vol. 16 Núm. 61. https://doi.org/10.18441/ibam.16.2016.61.125-14

Anexo

Modelo de consentimiento informado

UFLO UNIVERSIDAD uflo.edu.ar

Me ha sido explicado, por María Paula Pécora que es estudiante de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, que desea conocer mi punto de vista y los datos que pueda aportar. Es poresta razón que está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre el rol del Acompañante Externo en el primer ciclo de la escuela primaria. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la entrevista que me realizará.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipode investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. de UFLO y que podrán ser expuestos también en congresos y/opublicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso deque tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactara la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable) Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:
Aclaración:
DNI:
Fecha:

Firma Profesional Informante:
Aclaración:
DNI:
Protocolo N°: