



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

**Título: “Estrategias docentes para la promoción de la inclusión en
escuelas primarias”**

Autor/res:

Ortega, Mónica Silvana – N° 35783025

Pavetto María del Luján – N° 31581811

Director/a:

Lic. Acuña, Bárbara

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
04/12/2023**

Firma autor/es

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ortega', with a horizontal line underneath.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Pavetto', with a horizontal line underneath.

Título de tesina:

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EN ESCUELAS PRIMARIAS.

Autoras:

Mónica Silvana Ortega



.....

María de Luján Pavetto



.....

Directora: Bárbara Acuña

.....

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia queremos nombrar y agradecer a la Universidad del Gran Rosario y todo su equipo docente, por la posibilidad de poder realizar la licenciatura y ciclo de complementación de una manera virtual y a distancia, ya que, consideramos que de otra manera nos hubiese sido imposible poder concretarla. A nuestra tutora Bárbara por la dedicación, compromiso, empatía y respeto con las que guio en cada una de las entregas de nuestra investigación, siempre incentivándonos a dar lo mejor como profesionales de esta hermosa disciplina.

A los directivos y docentes de las escuelas de la localidad de Colonia Santa Rosa departamento Oran provincia de Salta, por su predisposición al brindarnos la información necesaria para nuestra investigación.

Y finalmente, sin menor importancia a nuestra dupla, familias y amistades por el acompañamiento y comprensión durante este tiempo.

RESUMEN

La presente investigación propone como objetivo principal conocer las estrategias que se implementan para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en tres escuelas primarias de Colonia Santa Rosa, departamento Oran, Provincia de Salta. A partir de un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a cuatro docentes de educación común (docente inclusor), y seis docentes de educación especial (docentes de apoyo a la inclusión). Se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos de las respuestas de las entrevistadas se establece que las docentes poseen conocimiento sobre el concepto de inclusión, pero un posible desconocimiento sobre qué estrategias deben realizar con cada uno de los estudiantes respetando su condición, por ende, no les permitiría trabajar en correspondencia con lo esperado en el paradigma de la inclusión y en consecuencia permanecer aun en el paradigma de la integración. La presente investigación concluye en la necesidad de que todos los actores institucionales intervinientes en el proyecto de inclusión tengan conocimiento de sus roles y funciones, poder capacitarse de forma permanente, aumentar la cantidad de docentes de apoyo a la inclusión por escuela, disminuir la cantidad de estudiantes por aula cuando se cuenta con un estudiante incluido y por último realizar una organización escolar que propicie espacios de diálogo y trabajo colaborativo entre los trabajadores de ambas modalidades.

PALABRAS CLAVES: Discapacidad, inclusión escolar, estrategias, psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	11
1.1 Discapacidad	11
1.2 Inclusión: “Inclusión Escolar”	15
1.3 Estrategias: “Recursos”	18
CAPITULO 2: METODOLOGÍA	21
2.1 Problema	21
2.2 Objetivo General	21
2.3 Objetivos Específicos	21
2.4 Enfoque metodológico	21
2.5 Diseño y alcance de la investigación	22
2.6 Participantes	22
2.7 Instrumentos de recolección de datos	23
2.8 Procedimientos de recolección de datos	23
2.9 Análisis de datos	24
CAPÍTULO 3: RESULTADOS	26
3.1 Concepciones sobre la Inclusión Escolar	26
3.2 Recursos para la Inclusión Escolar	28
3.3 Factores que limitan la Inclusión Escolar	29
3.4 Factores que posibilitan la Inclusión Escolar	32
CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS	40
ANEXO	43

INTRODUCCIÓN

Las concepciones sobre discapacidad han ido cambiando a lo largo de la historia y con ella se han ido desarrollando los diferentes modelos o paradigmas en torno a la inclusión de las personas con discapacidad. En primer lugar, el modelo de prescindencia o tradicional que es el de la exclusión, el segundo que es el modelo médico o de la integración y por último y más actual: el modelo social, que es el de la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad.

A continuación, se expondrán diferentes antecedentes que han sido abordados empíricamente, datan del año 2006 al 2017 y fueron realizados en diferentes países como Argentina, España, México y Colombia. Estas investigaciones se basaron en Inclusión Escolar-educativa.

Una de ellas, la realizada por Talou Borzi et al. (2006), en Buenos Aires, Argentina, que se orientó a obtener información para beneficiar las condiciones de un aprendizaje escolar que sea colaborativo y cooperativo, teniendo en cuenta la diversidad. Para ello se indagó en concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, la información fue proporcionada por el equipo directivo, docentes y personal de los equipos de orientación escolar de escuelas destinadas a niños con necesidades educativas, derivadas de la discapacidad y escuelas de educación primaria básica. Se utilizó como instrumento entrevistas semiestructuradas y las respuestas obtenidas fueron analizadas cualitativamente y a partir de ese análisis se concluyó que la formación docente constituye actualmente un tema crítico respecto de la formación básica recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio, considerando que el docente es un actor clave para lograr que la integración se lleve a cabo de manera efectiva. Los resultados obtenidos proporcionaron información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad y de este modo favorezcan el aprendizaje escolar.

Siguiendo esta línea de investigaciones nos encontramos con Pascual Sevillano et al. (2007), que en España abordaron el tema Atención a la diversidad e inclusión, presentando las medidas que se adoptan en el país para atender las necesidades específicas de apoyo educativo en las etapas de educación infantil y primaria, desde una metodología cuantitativa a través del uso de cuestionarios, donde se concluyó que en España no existe una normativa específica que regule la atención a la diversidad, sino que cada comunidad autónoma ha tomado la decisión de regular, o no, de forma particular la atención a la diversidad. En cuanto al alumnado con discapacidad intelectual, las medidas que se adoptan son la adaptación curricular significativa y el apoyo fuera del aula ordinaria, las cuales están previstas en el registro de medidas de atención a la diversidad; sin embargo, son poco inclusivas debido a que según lo que entendemos, ante la falta de normativas en el país, las adecuaciones realizadas, (como reducciones de horarios, y el cambio de grupos en cualquier momento que realizan con los alumnos), no son las adecuaciones más oportunas.

La autora Padilla Muñoz (2011), en su investigación Inclusión educativa de personas con discapacidad, realizada en Bogotá, Colombia tenía el objetivo de describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en establecimientos educativos, para ello realizó una investigación de tipo cuantitativa mediante encuestas utilizando como instrumento los cuestionarios a docentes de tres colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá, en la cuales se arrojaron como resultado que hay pocos docentes preparados para la atención a la discapacidad y esto podría perjudicar el éxito de una inclusión escolar, aunque se evidencia una evolución en terminologías demostrando el apoyo al tema en ámbitos nacionales e internacionales, todavía existen muchos vacíos para incluir educativamente.

Por otra parte, el trabajo realizado por Molina Olavarría (2015) tuvo como propósito la elaboración, ejecución y desarrollo de un modelo de inclusión educativa, a través de la investigación acción participativa, para la comunidad escolar de la Escuela México de la ciudad de Valdivia. Se realizó desde una

metodología cualitativa y un modelo de investigación de acción participativa, los participantes de dicha investigación fueron una unidad de dependencia municipal, de género exclusivamente femenino, 967 alumnas, desde pre kínder a octavo año básico. En conclusión, la investigación realizada permitió construir un modelo de atención educativa no solo para las alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que también para las demás alumnas del establecimiento, a partir de una nueva forma de favorecer a las estudiantes con una mirada más justa e igualitaria, entendiendo así que para lograr una cultura inclusiva es necesario cambiar el pensamiento de los profesionales.

Finalmente, Yadarola et al. (2016), llevaron a cabo en la ciudad de Córdoba, Argentina una investigación, cuyo problema responde al objetivo general, que consistió en identificar las estrategias que promueven el desarrollo de los procesos de construcción de la autodeterminación en los estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la inclusión educativa, en el nivel inicial y primario en la Ciudad de Córdoba. La metodología utilizada pertenece a un enfoque mixto, los instrumentos de recolección fueron entrevistas y cuestionarios semiestructurados y observaciones a niños con discapacidad intelectual incluidos, a sus docentes y sus profesionales de apoyo a la inclusión. Este estudio permitió visualizar que los docentes encuestados se perciben aplicando con frecuencia estrategias para el desarrollo de la autodeterminación de los niños con DI, los profesionales que observan las situaciones áulicas, opinan que los docentes implementarían con menor frecuencia estrategias para la autodeterminación. Serían las estrategias para la promoción de la autosuficiencia las más frecuentemente implementadas por los docentes, según opinión de los profesionales.

Las investigaciones empíricas anteriormente mencionadas estuvieron orientadas a indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, en países como España y Colombia como así también conocer la apertura y la preparación de los docentes para construir un modelo de atención

educativa adecuada a personas con discapacidad en establecimientos educativos comunes. Así también podemos mencionar que una de ellas presentaba como objetivo principal conocer cuáles son las estrategias para desarrollar la autodeterminación en los estudiantes con discapacidad intelectual en la provincia de Córdoba- Argentina.

Teniendo en cuenta los antecedentes utilizados en nuestra presente investigación, consideramos oportuno investigar sobre ¿Qué estrategias se implementan para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en tres escuelas primarias de Colonia Santa Rosa, Departamento Orán, Provincia de Salta? ya que, no hemos encontrado datos empíricos sobre esto, situamos como objetivo general conocer las estrategias implementadas para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en tres escuelas primarias de Colonia Santa Rosa, Departamento Orán, provincia de Salta. Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden son: indagar las concepciones que tienen los docentes sobre inclusión escolar, identificar los recursos que se implementan con los estudiantes en proyecto de inclusión y delimitar factores que limitan y que posibilitan la inclusión en las escuelas.

La presente investigación se estructuró en tres capítulos fundamentales, el primero denominado marco teórico, el segundo metodología y el último perteneciente a resultados. Dentro del apartado referido al marco teórico hemos desarrollado las categorías discapacidad, inclusión escolar y estrategias. En el apartado referido a metodología se plantearon los objetivos, un enfoque cualitativo y un diseño de investigación de tipo no experimental transversal, con un alcance descriptivo sustentado por una lógica de un proceso deductivo, describiendo a las instituciones y a la cantidad de participantes, también las características generales de la localidad a la que estas pertenecen. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a través de las cuales se buscó lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a nuestro tema de investigación y el análisis de los mismos. Por último, el apartado que contiene los principales resultados obtenidos

a partir de las entrevistas realizadas y a modo de cierre, se exponen las conclusiones intentando realizar una contribución a la psicopedagogía.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico, se inicia desarrollando la categoría *Discapacidad*, ya que partimos de la misma para el abordaje de la investigación presentada.

Comenzaremos realizando un recorrido desde los diferentes modelos de la discapacidad (prescindencia o tradicional, médico o rehabilitador, modelo social o de derechos), que se han ido desplegando a lo largo de la historia, permitiéndonos visualizar los cambios en la mirada hacia las personas con discapacidad. Las tradiciones y creencias han jugado un papel importante, así como el avance de las ciencias en sus distintas expresiones, al mismo tiempo que se enriquecieron las terminologías y los enfoques de intervención para las personas con discapacidad.

Desde el ámbito de la educación, que es en el cual basamos nuestra investigación, se fueron desarrollando en paralelo a los modelos de discapacidad anteriormente mencionados, los diferentes paradigmas educativos como: exclusión escolar, segregación escolar, integración escolar e inclusión escolar, entendiendo y relacionando a este último paradigma con el modelo social de la discapacidad, el cual tiene como objetivo la inserción plena de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, dejando de lado sus limitaciones y poniendo el foco en aquello que si puede realizar, independientemente de su discapacidad y generando un entorno social preparado para ellos mediante la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Finalmente presentaremos cuales son las posibles *estrategias* que se pueden implementar en la inclusión de una persona con discapacidad al sistema educativo común, mediante la elaboración y ejecución del Proyecto Pedagógico Individual (P.P.I) del alumno que responda a sus necesidades particulares.

1.1 Discapacidad.

1.1.1 El modelo de Prescindencia o Tradicional:

En un primer momento nos encontramos con el modelo de prescindencia o tradicional.

Según la Real Academia de la Lengua Española la palabra “prescindir” significa separar, desgarrar, evitar algo o pasarlo en silencio”. “En este aspecto, este modelo pretendía eliminar, acabar, esconder o desaparecer a las personas con discapacidad, a la vez que intentó dar una explicación a su origen desde las creencias religiosas. (Peña Hernández, 2020, p.153)

Tal como se menciona anteriormente según Palacios (2008), en el presente modelo se tiene la creencia de que el origen a la discapacidad es religioso, y que por tal motivo las personas son innecesarias para la sociedad, debido a que no pueden trabajar, participar o desenvolverse activamente ni aportar un beneficio a ningún ámbito dentro de la misma, hasta el punto de creer que sus vidas no merecen ser vividas y que de esta manera se puede prescindir de ellas, a través de la práctica de políticas eugenésicas, es decir sacrificándolas o bien segregándolas en espacios destinados para los *anormales* y clases pobres donde eran tratadas como objeto de caridad y sujeto de asistencia.

1.1.2 Modelo Rehabilitador o Médico:

Según los aportes de Pérez Dalmeda y Chhabra (2019), este modelo se basa en el diagnóstico clínico o científico, en el que los médicos y enfermeras, maestros de educación especial, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos etc., tienen un rol fundamental donde el objetivo es lograr *curar* esta enfermedad, o que las personas con discapacidad sean lo más *normales* posibles. Es un modelo que se centra en los aspectos *desfavorables* de la discapacidad y no

en el entorno donde se desarrolla, siendo este aspecto un impedimento limitador en sí mismo para las personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque —como se verá— ello en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Desde la visión prevaleciente en este modelo, entonces, se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarla a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible. (Palacios, 2008, p.66)

En concordancia con en el apartado anterior, Ripollés (2008) afirma que en el modelo médico las causas que justifican la discapacidad ya no son religiosas, sino, científicas y debido a que esta condición es considerada como una *enfermedad*, las personas solo puede aportar a la misma, siempre y cuando sean rehabilitadas y logren parecerse a las demás, es decir que para este modelo la persona con discapacidad, es un sujeto enfermo que debe curarse para así poder pertenecer y permanecer de manera activa y productiva en la sociedad.

1.1.3 Modelo Social o De Derecho:

Basadas en las teorías Ripollés (2008), Hernández Ríos (2015) y Victoria Maldonado (2013) finalmente presentaremos el modelo social de la discapacidad, en el cual se considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales, se enmarca en los principios generales

declarados por los derechos humanos. Se origina en la segunda mitad del siglo pasado, nace dentro de la disciplina de las ciencias sociales, el análisis de las políticas sociales y la lucha por los derechos civiles; específicamente aquellos relacionados con los derechos de las personas con discapacidad. En este nuevo paradigma, se considera que no son las limitaciones individuales de las personas con discapacidad la causa del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar los servicios apropiados y para garantizar que las necesidades de esas personas sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Esto no supone negar el aspecto individual de la discapacidad, sino enmarcarlo dentro del contexto social que nos involucra a todos, lo que implica que podamos brindar apoyos a la persona con discapacidad.

Esa es la mirada social de la discapacidad, que ya no está puesta en la deficiencia, como lo fue antes en un primer acercamiento médico.

Dentro de este modelo social de la discapacidad basado en un enfoque de derechos, se presenta el problema del poco reconocimiento a los derechos de las personas con discapacidad como pilar fundamental para los procesos de inclusión social y se considera que la solución a éste problema está en el reconocimiento de las personas con discapacidad como seres humanos expectante por el goce pleno de sus derechos.

Por lo tanto, la atención del problema requiere intervención social y es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de las personas con discapacidad sea posible en las estructuras regulares del entramado social. De ahí, que se considere que el problema es ideológico o de actitud, y su superación requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos. (Cáceres Rodríguez, 2004, p. 77)

Finalmente damos cierre a la categoría discapacidad retomando información que consideramos importante para una correcta utilización del término. En este último modelo de discapacidad desarrollado y el cual se encuentra en vigencia actualmente, las personas no son consideradas como *discapacitadas*, sino que *presentan una condición de discapacidad*. Es por ello que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en el país en el año 2008, reemplaza la terminología inadecuada que ya no debe utilizarse como *discapacitado, deficiente, enfermo, inválido, minusválido*, e introduce y refuerza el concepto de *persona con discapacidad*, ya que desde este modelo se enfatiza en la persona y no en el déficit y a la vez se incorpora una dimensión social, que reconoce en el entorno la imposición de barreras que limitan el acceso y la participación en la sociedad, así mismo que con la eliminación de esas barreras avanzaremos hacia una inclusión que permitirá a las persona con discapacidad desarrollarse y desenvolverse en forma plena.

1.2 Inclusión Escolar

La inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estas no solamente pueden impedir el acceso al centro educativo sino también limitar su participación dentro del mismo. (Consejo Federal de Educación N°311/16, 2016, p.16-17)

Durante el desarrollo de estas categorías podremos evidenciar el paso del paradigma de la integración al paradigma de la inclusión.

Para empezar a definir la presente categoría citaremos a Tomé (2010) +quien hace referencia a que la educación inclusiva se inicia como un movimiento educativo motivado por la propuesta de un único sistema educativo para todos, superando así al paradigma de la integración. Este último considera las dificultades de los alumnos desde el punto de vista individual-educativo, en el que solo algunos son integrados. El autor considera que es necesario construir comunidades para aprender, partiendo de valores inclusivos y así poder lograr una escuela para todos que respete la diversidad y las singularidades de los individuos.

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. (Ministerio de Educación, 2019, p. 7).

Asimismo, es importante resaltar que dentro de una escuela inclusiva todo el alumnado debe sentirse valorado, respetado, incluido y escuchado, lo que implica desarrollar formas flexibles de aprendizaje, crear entornos participativos en las aulas, depositar grandes expectativas en todas las personas y permitir diferentes formas de cumplirlas.

A continuación, en base a lo desarrollado anteriormente, nos parece pertinente poder hacer mención al Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (P.P.I), que es un instrumento donde se plasma la estrategia de planificación y de actuación docente, un proceso fundamentado en una serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiere. Además, es un instrumento destinado a garantizar el aprendizaje y la participación, tal como lo establece el Consejo Federal de Educación en su resolución N° 311/16 (2016), desde donde se analizan y se interviene acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Para entender un poco más el concepto de P.P.I debemos hablar de las barreras para el aprendizaje y la participación y la importancia de su detección y abordaje para una inclusión.

Barreras al aprendizaje y la participación. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas. (Consejo Federal de Educación N°311/16, 2016, p.11)

Basándonos en los aportes del artículo *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*, desarrollado por el Ministerio de Educación Argentino, (2019). Entendemos que las barreras para el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad anteriormente mencionadas no son del sujeto en sí, sino, que se encuentran en los distintos contextos con los que él interactúa. La oportuna detección y eliminación de las mismas es considerado como un paso fundamental para realizar un P.P.I de un modo personalizado y basado en las

capacidades y posibilidades que posee el alumno, las cuales son determinadas y establecidas a partir de la evaluación de los estilos y ritmos de aprendizaje del mismo.

Existe corresponsabilidad en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, la elaboración del P.P.I es realizada por la pareja pedagógica mediante un trabajo colaborativo entre ambos, el maestro inclusor, docente de aula regular, quien posee el saber del área curricular del nivel y el maestro de apoyo a la inclusión, docente de educación especial, quien posee el saber referido a las configuraciones de apoyo que se requieren según las particularidades del estudiante, en cuanto a su manera de acceder al aprendizaje y demás profesionales que intervienen con el alumno (psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo etc.) y la familia.

1.3 Estrategias

Las estrategias son un componente esencial del proceso de enseñanza aprendizaje. Permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. Facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje. Orientan la actividad psíquica del alumno para que aprenda significativamente. (Reynosa et al., 2019 p. 265).

Es fundamental a la hora de establecer estrategias de trabajo que generen un aprendizaje significativo en el alumno incluido, el ser flexibles y adaptarnos a sus posibilidades y competencias, las cuales deben ser previamente evaluadas, además de realizar un trabajo colaborativo con otros profesionales intervinientes en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Tomando los aportes del Ministerio de Educación de la Nación (2019) y del Consejo Federal de Educación con su Resolución N°311/16 (2016), desarrollaremos las posibles *estrategias* que se implementan en la inclusión de una persona con discapacidad, al sistema educativo común, mediante la elaboración y ejecución del P.P.I del alumno:

Dentro de las intervenciones que se realizan en el mencionado documento se encuentran las *Configuraciones de apoyo* que son las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones que se conforman para identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria que deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas, que serán documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales y pueden implementarse como orientación y asesoramientos de las trayectorias educativas del estudiante, con relación a los contenidos curriculares y en relación a los recursos y materiales, etc.

En el P.P.I. nos vamos a encontrar además con los *Apoyos específicos*, aquellas herramientas que hacen posible la inclusión, por ejemplo, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, la máquina Braille, la tecnología asistida, entre otros. Cabe aclarar que, un recurso por sí sólo no constituye un apoyo, sólo pasa a serlo cuando éste es activado por una persona con una intencionalidad o propósito educativo.

Así mismo se registran los *Ajustes razonables*, es decir todas aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Los ajustes razonables surgen de las barreras que enfrenta el alumno en los distintos contextos y se realizan para minimizar o eliminar las mismas.

Finalmente se registran las *Adecuaciones Curriculares*, que son modificaciones realizadas a partir del currículum para atender las diferencias

individuales. Comprenden ajustes poco significativos en los elementos del currículum, hasta modificaciones muy significativas, y desde adecuaciones transitorias hasta ajustes permanentes. Estas adecuaciones pueden ser de *acceso*, que consisten en modificar recursos materiales o de comunicación para alumnos con deficiencias motoras, visuales y auditivas, con el fin de facilitarles el acceso al currículum regular o adaptado. *No significativas*, es decir, en las que no se modifica en gran medida el currículum oficial, e incluyen la priorización de objetivos y contenidos, ajustes metodológicos y evaluativos de acuerdo con las características de los estudiantes. *Significativas*, consisten en la eliminación de contenidos y objetivos generales, considerados básicos en las asignaturas, con la implicación en la evaluación y que requieren de un análisis exhaustivo, porque las modificaciones son muy importantes para el currículum.

Aquí algunas posibles adecuaciones curriculares a realizar: incremento del apoyo visual para presentación de temas y explicaciones, trabajo anticipado del vocabulario novedoso, anticipación de actividades para generar entornos predecibles, apoyo de material concreto en áreas lógico-matemáticas, (ábaco y/o calculadora), ampliación de fotocopias, síntesis de textos, destaque en color o subrayado de palabras clave. Planificación de actividades experienciales para enseñanza de contenidos; anticipación de textos, aumento del tamaño de los renglones, señalamiento de los márgenes con color, grillas numéricas y alfabetos como soportes.

Todas las adecuaciones curriculares buscan que el alumno en desventaja con el resto del grupo alcance el logro de los aprendizajes, basado en sus intereses, ritmo y estilo de aprendizaje, las mismas le corresponden, dentro del ámbito educativo al profesorado sin importar la especialidad de los mismos, ya que será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes.

CAPITULO 2. METODOLOGÍA

2.1 Problema de Investigación:

¿Qué estrategias se implementan para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en tres escuelas primarias de Colonia Santa Rosa, Departamento Orán, Provincia de Salta?

2.2 Objetivo General:

- Conocer las estrategias implementadas para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en tres escuelas primarias de Colonia Santa Rosa, Departamento Orán, provincia de Salta.

2.3. Objetivos Específicos:

- Indagar las concepciones que tienen los docentes sobre inclusión escolar.
- Identificar los recursos que se implementan con los estudiantes en proyecto de inclusión.
- Delimitar qué factores limitan y posibilita la inclusión en la escuela.

2.4 Enfoque Metodológico:

El presente trabajo se realizó desde un *enfoque metodológico cualitativo*, entendiendo que había una realidad que descubrir, construir e interpretar en su contexto natural, (Hernández Sampieri, et al., 2006), este enfoque permite la realización de preguntas clarificadoras durante la investigación, que nos permitieron, principalmente la expansión, comprensión, profundización, de los datos e información de nuestro tema de investigación y a partir de éste, formar nuestras propias creencias sobre el mismo, a través de la perspectiva de sus participantes.

2.5 Diseño Y Alcance De La Investigación:

El diseño utilizado es de tipo *no experimental*, ya que analizamos las situaciones ya existentes tal como se dan en su contexto natural, sin manipular ni controlar aspectos de ellos, (Hernández Sampieri, et al., 2006), la investigación no experimental es sistemática y empírica ya que la misma se caracteriza por tener variables independientes que no se manipulan porque ya han sucedido.

Por otra parte, además se trata de un *diseño de investigación transversal* debido a que se recolectaron datos en un solo momento y en un tiempo único. (Hernández Sampieri, et al., 2006), el propósito del presente diseño es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es de *tipo descriptivo*, ya que describimos los diferentes posicionamientos de los docentes involucrados en el proyecto de inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas comunes. Según Hernández Sampieri et al. (2006), en este tipo de investigación caracterizamos los fenómenos, y los describimos desde su singularidad.

2.6 Participantes:

En la presente investigación participaron 4 docentes de educación común, (inclusores) y 6 docentes de educación especial (docentes de apoyo a la inclusión). Todas ellas con edades entre 25 y 50 años, sexo femenino y nivel de formación terciaria, quienes se desempeñan en escuelas primarias de educación común y gestión pública, de la localidad de Colonia Santa Rosa, Departamento Orán, Provincia de Salta. Si bien la mayoría de las docentes de educación común son residentes en esta localidad, casi la totalidad de los docentes especiales residen en localidades aledañas y viajan diariamente, entre 15km y 20km para realizar sus tareas.

Colonia Santa Rosa es la principal productora y distribuida de frutas y hortalizas de la zona, cuya fuente de trabajo es el cultivo de la tierra y la cosecha.

La población estudiantil de estas escuelas son en su mayoría hijos de cosecheros, jornaleros y embaladores, en el caso de estos dos últimos, su sustento diario es el trabajo en la finca, solo por temporadas, cuando las mismas finalizan, muchos de ellos emigran a otras provincias en busca de trabajo, para poder enviar dinero a su familia y que de esta manera puedan permanecer y continuar la escolaridad en el pueblo sin tener que emigrar junto a ellos.

2.7 Instrumento De Recolección De Datos:

Según los aportes de Hernández Sampieri et al. (2006) la recolección de datos puede darse en los ambientes naturales y cotidianos y en la vida diaria de las personas: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, entre otras, por ello para la recolección de los datos de nuestra investigación se realizaron *entrevistas semiestructuradas*, de forma individual.

Las entrevistas semiestructuradas fueron conformadas por 24 preguntas guías (adjuntas en el Anexo), en la que como entrevistadoras tuvimos la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar los conceptos y obtener mayor información. A través de las cuales se buscó lograr una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto nuestro tema de investigación.

A partir los aportes de Hernández Sampieri, et al. (2006), en nuestras entrevistas cualitativas indagamos sobre las creencias, opiniones y experiencias referidas a nuestro tema, según los entrevistados. El orden de las preguntas fue el siguiente: preguntas generales y más simples de responder, preguntas complejas, y finalmente de cierre.

2.8 Procedimiento De Recolección De Datos:

El procedimiento se llevó adelante teniendo en cuenta la confidencialidad de los datos obtenidos, como así también el consentimiento informado pertinente de los participantes. Adjuntaremos en el anexo el modelo de consentimiento informado utilizado.

Los recursos utilizados para registrar la información fueron, principalmente las grabaciones audiovisuales y notas.

Se realizaron un total de 10 entrevistas, 5 de manera virtual y 5 de manera presencial.

Ambas necesitaron para realizarlas un tiempo aproximado de 30 minutos por entrevista, para las cuales utilizaron grabadora de voz, y luego se procedió a la desgravación de las mismas con el objetivo de obtener los datos precisos.

2.9 Análisis De Datos:

Se realizó un análisis de contenido del discurso cualitativo de las conductas observadas al responder las preguntas y de las significaciones que se expresaron sobre el tema de estudio y categorías indagadas en las docentes entrevistadas.

El proceso de construcción de dichas categorías ha sido el deductivo ya que ha sido construida a partir de los objetivos específicos. Se utilizó el criterio temático para la separación y reducción de las unidades de contenido.

Para sintetizar y organizar los datos se utilizaron matrices. Se diseñó una matriz con la categoría de análisis y colocando en columnas subcategorías con los datos de las entrevistas. De este modo se clasificaron y sintetizaron los datos en función de la temática de cada columna, como se ejemplifica en la Tabla 1.

Tabla 1. Sistema de variable y dimensiones utilizadas.

VARIABLE	DIMENSIONES
Inclusión escolar	Concepciones Recursos Factores que limitan la inclusión escolar Factores que posibilitan la inclusión escolar

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

A continuación, vamos a dar a conocer las hipótesis interpretativas explicativas a las que arribamos a partir del proceso de análisis de datos. Para lo cual consideramos indispensable mencionar que se utilizara de modo recurrente las siguientes siglas (M.A.I) la cual corresponde Maestra de apoyo a la inclusión, (C.U.D) Certificado único de discapacidad. Además, se utilizará el término Docente Inclusor haciendo referencia a las Docentes de grado común.

Los datos recaudados provienen de las entrevistas realizadas tanto a docentes dependientes de la modalidad de educación común, como docentes de la modalidad de educación especial, quienes trabajan interdisciplinariamente en los proyectos de inclusión escolar de alumnos con discapacidad en conjunto con profesionales, fonoaudiólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, psicólogo y trabajador social, también dependientes de la modalidad de educación especial. Estos últimos quienes son los responsables de acompañar y guiar al M.A.I y docente inclusor en la elaboración de proyectos inclusivos exitosos, para cada uno de sus estudiantes con discapacidad, que responda a sus ritmos y estilos de aprendizajes.

3.1 Concepciones Sobre Inclusión Escolar:

A partir de las entrevistas realizadas podemos establecer que los docentes entrevistados poseen concepciones que coinciden con lo que cita el Consejo Federal de Educación N°311/16 (2016), donde se establece que la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estas no solamente pueden impedir el acceso al centro educativo sino también limitar su participación dentro del mismo. Tal como lo define la siguiente entrevistada en su respuesta:

“Es eliminar las barreras para que todos tengan las mismas oportunidades”
(Entrevistada 2).

Y siguiendo esta misma dirección una de las entrevistadas mencionó:

“Es un derecho que las personas con discapacidad tienen para estar escolarizadas tanto en una escuela especial como una escuela común”
(Entrevistada 9).

Asimismo, el Ministerio de Educación (2019) refiere que la educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. Así como lo mencionan las siguientes entrevistadas:

“Inclusión la misma palabra lo dice es incluir, pero en realidad es como aceptar a alguien más que es diferente.... pero en sí, desde mi punto de vista somos diferentes, todos tenemos diferentes capacidades y habilidades entonces inclusión es como poder dar respuestas a todos desde su diferencia” (Entrevistada 7).

“Para mí la inclusión escolar es poder permitir al alumno que vaya una escuela común o colegio común y aprender contenido a la par de otros chicos que no tienen una discapacidad o un impedimento” (Entrevistada 8).

“Dentro de un aula utilizar las estrategias y recursos pedagógicos teniendo en cuenta el grupo heterogéneo de alumnos de acuerdo a sus posibilidades y necesidades” (Entrevistada 4).

Estas respuestas dan la pauta de que existe un conocimiento sobre el concepto de la inclusión escolar y que para las entrevistadas la educación inclusiva debe ser una educación que dé respuestas a todos los estudiantes independientemente de tener o no una discapacidad.

3.2 Recursos Para La Inclusión Escolar:

En esta segunda dimensión según los aportes de las entrevistadas, podríamos considerar que las docentes de ambas modalidades poseerían desconocimiento sobre qué acciones previas se deben realizar para poder conocer cuáles son los recursos a implementar con cada uno de sus estudiantes, según su condición y que, por tal motivo recurrentemente utilizan los mismos recursos. Como se refleja en las siguientes respuestas:

“Los recursos didácticos que se utilizan son normalmente material concreto, en el tema de la suma todo con material concreto, poroto, trabbitas, palitos y tarjetas de las vocales con los que todavía no saben leer ni escribir” (Entrevistada 8).

“Y yo lo que hago es marcarle la actividad paso a paso” (Entrevistada 7).

“Tapitas, palitos de piolé, en lengua con el abecedario, para que tengan las letras mayúsculas y minúsculas para que puedan identificar” (Entrevistada 3).

Recursos que no se corresponderían con las pautas establecidas en la elaboración de P.P.I. Ya que según aportes del Consejo Federal de Educación con su Resolución N°311/16 (2016), dentro de las intervenciones que se realizan en el mencionado documento se encuentran las *Configuraciones de apoyo* que son las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, e instituciones que se conforman para identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas flexibles y contextualizadas para favorecer la selección de estrategias apropiadas, pudiendo implementarse como orientación y asesoramientos con relación a los contenidos curriculares y en relación a los

recursos y materiales, etc. En relación a esto último citado sobre las configuraciones de apoyo podríamos inferir que hay un desconocimiento sobre las mismas. Como se podrán visualizar en las siguientes respuestas:

“¿Las configuraciones de apoyo?... y sería que en vez de sacarlo del aula ahora no lo sacan, o sea, la ayuda que hacen dentro del aula...” (Entrevistada 8).

“¿Cuáles serían? ...yo no entiendo, la verdad que no sé qué son”. (Entrevista 7)

“En la realización de la actividad digamos la bajada de línea la que hace la docente para el alumno eso” (Entrevista 9).

“no sé qué significan las configuraciones de apoyo” (Entrevista 6).

En el P.P.I. nos vamos a encontrar además con los *Apoyos específicos*, aquellas herramientas que hacen posible la inclusión, por ejemplo, los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, la máquina Braille, la tecnología asistida, entre otros recursos que ninguna de las docentes ha tenido en consideración al momento de realizar la entrevista.

Finalmente, a partir de las respuestas analizadas podríamos pensar que esta falta de implementación de recursos diversos que den respuestas acordes a las necesidades de los estudiantes con discapacidad se debería a una falta de conocimiento sobre las *configuraciones de apoyo* y *apoyos específicos* que se deben de tener en cuenta en la elaboración del P.P.I.

3.3 Factores que limitan la inclusión escolar:

En lo que respecta a los factores que limitan la inclusión escolar, las docentes hicieron referencia como el principal factor a la falta de tiempo para realizar el trabajo en pareja pedagógica, lo que lleva a que la realización del P.P.I no

sea manera consensuada por ambas partes. Algunas expresiones que dan cuenta de esto son:

“Si, lo realizo sola, muchas veces por falta de tiempo y otras porque el docente tampoco busca ese tiempo no tiene la voluntad de hacer el P.P.I en conjunto” (Entrevistada 9).

“No, no lo realizo, solo lo realiza el maestro inclusor” (haciendo referencia a la M.A.I maestra de apoyo a la inclusión) (Entrevistada 6).

“Si lo hago al P.P.I, pero no en conjunto ellos no se hacen ese tiempo, quizás pasa porque van de una institución a otra, pero deberían hacerse un tiempo” (Entrevistada 2).

Expresiones que no coinciden con los aportes del artículo Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión, desarrollado por el Ministerio de Educación Argentino (2019) en el que se plantea que existe corresponsabilidad en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, la elaboración del P.P.I es realizada por la pareja pedagógica mediante un trabajo colaborativo entre ambos, el maestro inclusor, docente de aula regular, quien posee el saber del área curricular del nivel y el maestro de apoyo a la inclusión, docente de educación especial, quien posee el saber referido a las configuraciones de apoyo que se requieren según las particularidades del estudiante, en cuanto a su manera de acceder al aprendizaje y demás profesionales que intervienen con el alumno (psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo etc.) y la familia.

Otro de los factores que limitan la inclusión escolar dentro de establecimiento educativos comunes, según las entrevistadas son las barreras que ponen los docentes inclusores y la familia en algunos casos. Para entender un poco más debemos hablar de las *barreras para el aprendizaje y la participación* y la importancia de su detección y abordaje para una inclusión. El Consejo Federal de Educación N°311/16 (2016) establece que las estas son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades

de aprendizaje, que aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en circunstancias sociales y económicas. Citamos a continuación algunos dichos de las participantes:

“Sí, hay muchas barreras. Por ejemplo eso de tenerlos, digamos que se trata de que tenemos que ayudarlo pero yo siento que no lo ayudamos en nada, porque tenemos varios chicos y algunas veces que pasan situaciones en donde ni siquiera se le puede dar el tiempo que necesitan, están aislados hasta que trabajamos con los otros por más que uno trate de hacer que sociabilicen, que haga amigos o que hagan las actividades y además que también tenemos los otros niños que cuestionan porque ellos trabajan de otra manera o por qué son así” (Entrevistada 7).

“Sí hay barreras, sobre todo la de los docentes, no saben cómo manejar esa parte de la inclusión creo yo que ellos todavía piensan que es como un trabajo más, como una carga cuando tienen un alumno con discapacidad y una maestra de apoyo, no la ven como un apoyo o como una pareja pedagógica, porque no se trabaja como pareja pedagógica, entonces yo creo que lo toman como un trabajo extra” (Entrevistada 9).

“Si hay barreras, la familia, la falta de comunicación, de información y la falta de empatía de las docentes inclusoras con el niño. Por ejemplo, una vez entre a acompañar al docente inclusor en una clase de artística y cuando la docente le da las actividades a cada niño, cuando pasa por al lado del niño en proceso de inclusión pasó de largo, ahí mismo levanté la mano le dije que no le había entregado las actividades, ella respondió que él no podía trabajar, así que la llame le mostré todas las capacidades que tiene ese niño y le dije que ella le debía dar la oportunidad y conocer sus competencias” (Entrevistada 5).

“Hay muchas barreras por parte de los docentes, los escucho renegar mucho con mis alumnos, siento que hay un rechazo, apuntan con el dedo es tu alumno, también otro aspecto negativo son las cartillas con las que trabajan por que están pensadas no para la inclusión, a las mismas se deberían sacar los cuestionarios de preguntas y respuestas que allí contienen” (Entrevistada 2).

Algunas entrevistadas plantearon como otro factor limitante lo que se detalla en las siguientes respuestas:

“Los docentes inclusores a veces nos etiquetan de vagos, pero por falta de información no saben cuál es nuestro rol. Una mesa de trabajo, talleres para que tengan más información para que sepan que ellos se deben involucrar más serio favorecedor. Ellos me dicen tu alumno, o me ponen en lugar de preceptora, de niñera” (Entrevistada 2).

“Sí hay barreras, considero que hay muchas, pienso que a nosotros los docentes nos faltan muchas capacitaciones para poder atenderlos para poder trabajar con esos chicos nos falta mucha capacitación en el sentido de que hay chicos que no puedes leyendo un informe del año pasado saber qué es lo que quiere o abordar realmente un trastorno una dificultad sin conocerlo o conocer de qué se trata entonces eso me hace pensar que nos hace falta capacitación y por otro lado quizás la Barrera de que no siempre se puede contar con un equipo un gabinete que esté en la escuela para poder atender a los estudiantes” (Entrevistada 6)

A partir de las respuestas analizadas, concluimos que este último factor limitante determinado por las docentes se debería a la posible falta de información o capacitación de los docentes inclusores, respecto al rol de los MA y el equipo de apoyo de la escuela especial.

3.4 Factores Que Posibilitan La Inclusión:

En esta última dimensión fueron muy diversas las respuestas de las entrevistadas, ya que no lograrían, en este momento, ver factores posibilitadores para la inclusión, pero si expresan cuales serían los posibles factores facilitadores, por ello para nuestro análisis nos basaremos en primer lugar desde que paradigma de discapacidad demostrarían estar posicionadas algunas de ellas, ya que este será el que permitiría inferir qué visión tendrían respecto a la inclusión educativa.

“Si hay factores que posibilitan, pero no sé cuáles, quizás sería mejor que estén en otra escuelita que los ayude más porque acá lo están frustrando en realidad, ya están incluidos tienen derecho como los de la escuela especial lo dicen, pero así no los están ayudando, como le digo todo depende de cada niño hay niños que no, no pueden no pueden por ejemplo un leve(Discapacidad Intelectual Leve), tengo un leve que trabaja solo, pero hay otros que no, que no se puede, no se puede avanzar hay otros leves que parece que no son leve, que son más complejos entonces digo quizás tendrían que estar en otra escuela, siento que no lo ayudamos, no es que por mala quisiera separarlos de la escuela pero es más por ayudarlo, por ejemplo yo también tengo mi hijo que yo veo que está en la escuela común, porque él puede, yo veo que él puede pero si él no pudiese y lo estoy frustrando a mí me gustaría como mamá llevarlo a un lugar en donde él se sienta más contenido que busquen más estrategias y que si no puede salir un día con una profesión por lo menos algo, una habilidad para cuando él sea grande, que lo preparen para la vida” (Entrevistada 10)

“Más docentes, charlas de neurólogos u otras especialidades que también puedan atender ahí, porque el gabinete de la escuela especial no nos quiere diagnosticar a los alumnos, porque hay muchos chicos y los padres no cuentan con recursos, también poder trabajar con los padres para que entiendan a sus hijos, como terapias en horarios extraescolar, sería bueno que el equipo pueda atenderlos así” (Entrevista 2).

Entendemos a partir de estas respuestas brindadas que las docentes entrevistadas se encontrarían posicionadas desde el modelo médico de la discapacidad, tal y como lo expresan Pérez Dalmeda y Chhabra (2019), quienes desde sus aportes plantean que el modelo médico de la discapacidad se basa en el diagnóstico clínico o científico, en el que los médicos y enfermeras, maestros de educación especial, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos etc., tienen un rol fundamental donde el objetivo es lograr *curar* esta enfermedad, o

que las personas con discapacidad sean lo más *normales* posibles. Es un modelo que se centra en los aspectos *desfavorables* de la discapacidad y no en el entorno donde se desarrolla, siendo este aspecto un impedimento limitador en sí mismo para las personas con discapacidad. Así mismo consideramos que estas docentes según su forma de trabajo y sus relatos se encuentran posicionadas aun desde un paradigma de la integración.

Sin embargo, también es importante mencionar que otras entrevistadas, logran visualizar factores posibilitadores, como las citadas a continuación:

“Si hay factores que nos facilitan la inclusión, las docentes con las que yo trabajo, mis parejas pedagógicas están a disposición del alumno, entienden su situación. Siento que en otras escuelas las que tienen más antigüedad no aceptan, no le dan la mirada a la inclusión que le tienen que dar, pero yo acá en esta escuela estoy bien puedo trabajar bien.

“Lo positivo sería la parte social, la parte comunicativa que al estar con niños de su edad se sienten cómodos y felices” (Entrevistada 4)

“Creo que sí en todos lados, es como que el personal docente, digamos las personas buscamos la manera de atenderlos ya que todos tenemos alumnos que son diferentes y la maestra como sea buscan estrategias para atenderlo” (Entrevistada 9)

“Sí hay, quizás la buena predisposición que uno tiene como docente de aceptar o querer incluir ese alumno, ahora se habla mucho más de inclusión siento que con los chicos uno lo puede hablar más para que lo acepten y está como más aceptable de parte de todos, de toda la escuela, en sí siento que eso es” (Entrevistada 6).

A partir de estos últimos fragmentos podríamos establecer que según sus relatos las mismas estarían posicionadas desde el modelo social de la

discapacidad, coincidiendo con Cáceres Rodríguez (2004) quien establece que en dicho modelo, la atención del problema requiere intervención social y es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de las personas con discapacidad sea posible en las estructuras regulares del entramado social. De ahí, que se considere que el problema es ideológico o de actitud, y su superación requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos. Asimismo, establecemos que en esta ocasión la visión de las docentes entrevistadas se correspondería con lo esperado en el paradigma de la inclusión.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión en el siguiente apartado nos disponemos a expresar algunas ideas e interpretaciones realizadas en torno a nuestra investigación, cuyo objetivo general fue conocer las estrategias implementadas para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en tres escuelas primarias de Colonia Santa Rosa, Departamento Orán, provincia de Salta.

Teniendo en cuenta los resultados de las entrevistas realizadas arribamos a diversos datos que nos permitieron reconocer cuáles son las estrategias utilizadas por las docentes participantes del proyecto de inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela común, estrategias que a su vez nos permiten distinguir que las docentes poseerían desconocimiento sobre qué acciones previas se deben realizar para poder conocer cuáles son los recursos a implementar con cada uno de sus estudiantes, según su condición.

Podríamos inferir que si bien existe conocimiento sobre el concepto de la inclusión escolar habría desconocimiento sobre las configuraciones de apoyo y apoyos específicos que se deben tener en cuenta en la elaboración del P.P.I., que dé respuestas acordes a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y de la posibilidad que estos se lleven a cabo en la práctica diaria con los estudiantes.

Según sus relatos podemos mencionar que las entrevistadas no se encontrarían conformes con las intervenciones de las maestras de apoyo a la inclusión, debido a que entienden que las mismas deberían permanecer mayor tiempo en el aula acompañando al niño en la realización de sus actividades. Así mismo, creen que el Equipo Interdisciplinario no cumpliría con su rol, ya que, no realizan tratamientos en horarios extraescolares para los estudiantes que lo necesitan y por el hecho de no asistir regularmente a la escuela para acompañarlos.

Existiría una visión negativa por parte de los MAI sobre el trabajo del maestro inclusor, ya que, los mismos consideran que estos demostrarían falta de compromiso y empatía hacia el estudiante con discapacidad, porque depositan toda la responsabilidad en ellos y en los profesionales del equipo de apoyo a la inclusión. Otro punto a resaltar es que las participantes consideran que existen factores que limitan la inclusión escolar, como la falta de tiempo para trabajar en pareja pedagógica, lo que lleva a que la realización del P.P.I no sea de manera consensuada por ambas partes.

También podemos mencionar que las docentes inclusoras reconocen como otro factor que limita es su desconocimiento sobre la temática, debido a la falta de espacios curriculares sobre inclusión de alumnos con discapacidad al aula común durante su formación académica, como así también falta de capacitación en la actualidad debido a factores económicos y de tiempo que las lleva a presentar inseguridades y miedos a la hora de trabajar con estudiantes incluidos, además del desconocimiento sobre cuál es el rol del maestro de apoyo a la inclusión.

Desde nuestra perspectiva la falta de implementación de estrategias por parte de los docentes inclusores y las MAI participantes en el proyecto de inclusión podría deberse como principal motivo al desconocimiento sobre el marco legal, los roles y funciones de cada actor interviniente en dicho proceso, y la falta de organización institucional por parte de los directivos que no permite establecer horarios para poder realizar los PPI en pareja pedagógica, impidiendo así la detección de barreras para el aprendizaje y participación, las configuraciones de apoyo, ajustes razonables y recursos necesarios que permitan dar respuestas acordes a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

A partir de lo anteriormente expuesto podemos inferir que las docentes entrevistadas se encontrarían posicionadas desde un paradigma médico de la discapacidad que las lleva considerar que existirían fallas en el desempeño docente de las MAI y el equipo interdisciplinario, entendemos que si se posicionaran desde

el paradigma vigente que es el de inclusión, el cual está basado en los derechos de las personas con discapacidad, comprenderían que estas formas de intervenciones por parte los profesionales provenientes de la modalidad de educación especial están fundamentadas por este paradigma.

Según las descripciones explicitadas anteriormente pudimos conocer que dentro de estas instituciones faltan espacios donde deberían llevarse adelante con ambas modalidades común y especial, instancias de diálogo, cooperación y consenso, para así tomar en conjunto el desafío motivante de la propuesta, reflexionar institucionalmente, conocer otras miradas de análisis y estrategias de acción, deconstruir y reconstruir, poder recibir apoyos para poder dar apoyos. Todo ello mediante un dispositivo de intervención institucional que busque el cambio y la transformación a través de nuestra perspectiva crítica. Ya que hemos visualizado mediante las respuestas de las participantes una posible falta de información y capacitación para poder brindar estrategias que promuevan la inclusión de los alumnos con discapacidad.

Consideramos que la presente investigación resulta un aporte para la psicopedagogía, ya que visibiliza la necesidad de que todos los actores institucionales intervinientes en los proyectos de inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes estén posicionados desde el paradigma de la inclusión y tener así una mirada social de la discapacidad basada en los derechos de estas personas.

Por otro lado, en lo que refiere a las limitaciones que hemos encontrado, podemos nombrar la falta de recursos bibliográficos específicos de carácter científico sobre la inclusión escolar de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes. Así mismo, queremos destacar que contamos con total predisposición de las docentes entrevistadas y no tuvimos impedimento por las distancias ya que, la virtualidad hizo que podamos lograr las entrevistas de una manera exitosa.

En relación a posibles investigaciones futuras podemos destacar que sería oportuno realizar una investigación cuyo objetivo general sea establecer cuáles son los conocimientos que tienen los directivos y los profesionales del Equipo Interdisciplinario de Escuela de Educación Especial sobre las intervenciones que se deben realizar en los proyectos de inclusión de los estudiantes con discapacidad y así, esclarecer roles y funciones de los mismos.

REFERENCIAS

- Cáceres Rodríguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una Revisión de las Propuestas de la OMS. *Revista Electrónica De Audiología*. 2(3) 74-77.
- Consejo Federal de Educación. (2016). Argentina, Buenos Aires, Anexo I Resolución CFE N° 311/16 *Promoción, Acreditación, Certificación Y Titulación De Estudiantes Con Discapacidad* (pp. 1-23).
- Consejo Federal de Educación. (2017). Argentina, Buenos Aires. Resolución N°2509/17 Ministerio de Educación y Deportes: Guía de Orientación para la Aplicación de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311, (10-13).
- Hernández Ríos, M. (2015). El concepto de Discapacidad. De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *CES Derecho* 6(2), 46-59.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión- la ed.-* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción

- participativa. El caso de la escuela. México. *Estudios pedagógicos XLI* 41, 147-167.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 40(4), 670-699.
- Palacios, A. (2008). *El modelo Social de Discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pascual Sevillano, M. A., García Rodríguez, M. S., & Vázquez Cano, E. (2019). Atención a la Diversidad e Inclusión. *Sinéctica, Revista electrónica de educación* 53, 1-17.
- Peña Hernández, P., Calvo Soto, A., Gomez Ramirez, E., & Daza Arana, J. (2020). *Modelos teóricos en discapacidad. Modelos teóricos para fisioterapia*. 149-177. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Pérez Dalmeda, M. & Chhabra, G. (2019). Modelos Teóricos De Discapacidad: Un Seguimiento del Desarrollo Histórico Del Concepto De Discapacidad En Las Últimas Cinco Décadas. *Revista Española De Discapacidad*, 7(1), 7-27.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vázquez, M., & Gómez, M. (2006). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología-Segunda Época* 11, 125-145.
- Reynosa Navarro, E., Serrano Polo E., Ortega-Parra, A., Navarro Silva O., Cruz-Montero J. & Salazar Montoya E. (2019). *Estrategias Didácticas Para Investigación Científica: Relevancia En La Formación De Investigadores*. *Universidad Y Sociedad*. 12 (1), 259-266.

- Ripollés, M. (2008). La Discapacidad dentro del Enfoque de Capacidad y Funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana De Filosofía, Política Y Humanidades*, 64-68.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.
- Tomé, J. (2010). *Escuelas Inclusivas. Un camino para construir entre todos*. Fundación Par.
- Victoria Maldonado, J. (2013). El Modelo Social de la Discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Derecho UNED* 12(46), 1093-1109.
- Yadarola, M., Valdés, I., Gonzales, C., & Gutiérrez, M. (2016), Inclusión educativa: Estrategias para favorecer la autodeterminación en la infancia. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 27, 1-22.

ANEXO

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: **ENTREVISTAS**

¿Qué edad tienen?

¿Cuál es su Profesión?

¿En qué lugar Estudio?

Variables: “Inclusión Escolar”

1. ¿Qué es para usted la inclusión escolar?
2. ¿Cuenta con alumnos en proyectos de inclusión este año? ¿Qué cantidad?
3. ¿Cuáles son las primeras intervenciones que realiza con los alumnos que se encuentran dentro de proyectos de inclusión? ¿Las piensa de antemano o espera conocer al niño?
4. ¿Realizan el P.P.I proyecto pedagógico individual para los alumnos incluidos?
5. ¿Modifican durante el año el P.P.I?
6. ¿Lo realizan de manera conjunta (maestro de apoyo y maestro inclusor)?
7. ¿Ha tenido años anteriores alumnos en proyecto de inclusión escolar? ¿Podrías contarnos alguna de esas experiencias o la más significativa?
8. ¿Consideran que hay barreras para la inclusión? ¿Cuáles son?
¿Podría contarnos algunos ejemplos de cómo las abordan?
9. ¿Cree que hay factores favorecedores para la inclusión dentro de las escuelas comunes? ¿Cuáles?.

10. ¿Cree que tuvo espacios curriculares durante su formación docente que lo/a prepararon para la inclusión en las escuelas? ¿Cuáles? ¿Podría dar un ejemplo?
11. ¿Han recibido capacitación sobre inclusión escolar o lo ha hecho por su cuenta? ¿De parte de quien y donde las recibió?
12. ¿Los objetivos planteados para los alumnos en el proyecto de inclusión son a largo o corto plazo? y ¿qué tienen en cuenta a la hora de definirlos? ¿Se construyen en equipo?
13. ¿Recuerda alguna experiencia que nos pueda comentar con algún alumno, con el cual las estrategias implantadas hayan tenido éxito? y ¿Cuáles fueron esas estrategias?
14. ¿Coméntanos cuales son los tipos de configuraciones de apoyo que más se realizan?
15. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que utiliza con mayor frecuencia?
16. ¿Qué recursos didácticos se utilizan para el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual, que aún no leen o escriben en la escuela primaria?
17. ¿Con que materiales se trabajan para abordar los contenidos de matemáticas?, ¿Podría darnos algunos ejemplos?
18. ¿Desde qué se desempeña en este cargo, ha notado algún cambio positivo con respecto a la inclusión? ¿Y negativo? Nos podrías dar ejemplos de ambos.
19. ¿Crees que los tiempos con los que cuentan para trabajar con su pareja pedagógica (maestro de apoyo-maestro inclusor) son los necesarios para poder trabajar en la diversificación curricular? ¿Cómo desarrollan ese trabajo?
20. ¿Considera que el trabajo del equipo de apoyo a la inclusión de las escuelas especiales es suficiente para facilitar la inclusión en las escuelas comunes? ¿Por qué?
21. ¿Cuentan con recursos dentro de la escuela común para llevar a cabo la inclusión? ¿Cuáles?
22. ¿Consideran que es necesario el acceso a mayores recursos para poder facilitar los procesos de inclusión? ¿Cuáles?

23. ¿Contempla como un factor positivo o negativo para la inclusión que los alumnos incluidos deban complementar todas las materias?

24. ¿Considera que se deberían realizar cambios para la inclusión dentro de las escuelas? ¿Cuáles?

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: "Estrategias docentes para la promoción de la inclusión en escuelas primarias", cuyas responsables son, Ortega Mónica Silvana DNI 35783025 y Pavetto María de Lujan DNI 31581811.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es: Conocer las estrategias que se implementan para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad en tres escuelas primarias de Colonia Santa Rosa, Orán, provincia de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades, entrevistas semiestructuradas a seis docentes de apoyo a la inclusión (maestros/as de educación especial y cuatro docentes inclusores (maestros/as de grado común), de escuelas primarias.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI.

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: Mónica Silvana Ortega.

Nacionalidad: Argentina.

D.N.I: 35.783.025.

Fecha de nacimiento: 26-01-1991

Domicilio actual: B° 100 viviendas, Mz: 56 A Casa: 15, Localidad de Colonia Santa Rosa, departamento Oran, Provincia de Salta.

E-mail: silvanaortega_91@hotmail.com

Teléfono: (387) -6119394.

EDUCACIÓN

Primaria: (1996 – 1999) Escuela primaria N° 4006 “América Latina”- Provincia de Salta. (2000-2004) Escuela primaria N°4628 “Dr. José Benito Graña”, Localidad de Colonia Santa Rosa, Departamento Oran, Provincia de Salta.

Secundario: (2004- 2008) Colegio Secundario Alberto Juan Lacroze N°5032, Localidad de Colonia Santa Rosa, Departamento Oran, Provincia de Salta. Título: POLIMODAL EN ECONOMIA Y GESTION DE LAS ORGANIZACIONES C/O EN ADM. CONT. E IMPOS

Terciario: (2009-2011) Instituto Superior Del Milagro N°8207, Provincia de Salta. Título: Técnico superior en Psicopedagogía. 2011- 2012 Instituto Superior Del MilagroN°8207, Provincia de Salta. Título: psicopedagoga.

EXPERIENCIA LABORAL

Año 2013 hasta la actualidad: Asistente Escolar- Psicopedagoga en planta permanente, de Escuela de educación Especial N°7165 de La localidad de Colonia Santa Rosa, departamento Oran, entidad dependiente del Ministerio de educación de la provincia de Salta.

Año 2019: Acompañante de las trayectorias escolares de los alumnos con riesgo de deserción escolar, en turno vespertino el Colegio Secundario Alberto Juan Lacroze N°5032. Participación en el Centro de actividades Juveniles (CAJ), perteneciente a la misma entidad educativa, realizando Orientación Vocacionales alumnos de 5to Año.

Año 2022: Profesora suplente de Psicología, en turno vespertino de alumnos de 5to Año del Colegio Secundario Alberto Juan Lacroze N °5032.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: María de Lujan Pavetto.

Nacionalidad: Argentina.

D.N.I.: 31.581.811.

Fecha de nacimiento: 17 -04 -1985.

Domicilio actual: Barra 761 - Rosario, Santa Fe.

E-mail: lujan_pavetto@hotmail.com

Teléfono: (341) -5406145

EDUCACIÓN

Primaria: (1991 - 1997) Escuela N° 528 "Dr Carlos J Omnes"- Rosario, Santa Fe.

Secundaria: (1998-2003) Escuela de Enseñanza Media "San Antonio de Padua", Rosario, Santa Fe.

Terciaria: Egresada de la carrera de Profesora en Psicopedagogía del Instituto superior particular incorporado Humanista, en el mes de julio de 2014.

Universitaria: cursado completo hasta cuarto año de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario, desde el año 2004 hasta el 2008.

EXPERIENCIA LABORAL

Año 2012 y 2013: Ayudante y auxiliar en institución de Zoo terapia, trabajando con niños con diferentes patologías, en CETACA Rosario, Santa Fe.

Año 2014 y 2015: colaboración en centro médico EMAUS de Rosario, Santa Fe.

Año 2014: profesora de las cátedras Psicología y Filosofía en la Escuela de Educación Técnica Ing. Enrique B. Gomara N°8235. Villa Gobernador Gálvez, Santa Fe.