



TRABAJO FINAL

Presentada para acceder al título de grado de la carrera
Ciclo de Complementación Curricular De Licenciatura en
Psicopedagogía

(Reconocimiento a la trayectoria)

Título:

**“La comunicación en la Pareja Pedagógica como dispositivo
enriquecedor en las prácticas inclusivas de la Educación
Primaria”.**

Autor/a:

- Guzmán, Clara Edith
- Mir, Tamara Noelia

Directora:

Lic. Melina Pranzetti

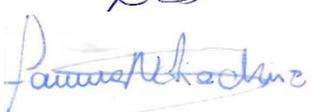
Lugar:

Sede Rosario

Fecha de presentación:

01/09/2023

Firma autores:

- Guzmán, Clara Edith 
- Mir, Tamara Noelia 
-

Título:

“La comunicación en la Pareja Pedagógica como dispositivo enriquecedor de las prácticas inclusivas en la Educación Primaria”.

Autoras:

- Guzmán, Clara Edith

- Mir, Tamara Noelia

Tutor/a

Lic. Melina Pranzetti

Agradecimientos:

En primer lugar, queremos agradecer a nuestras familias que fueron nuestros pilares, sostén y apoyo durante el cursado y el proceso de esta investigación, quienes nos alentaron a seguir y a no bajar los brazos con su inmenso amor.

A nuestros compañeros, colegas, amigos y demás personas quienes nos aportaron con su granito de arena, mediante el compromiso, paciencia y el apoyo indispensable para nuestro crecimiento profesional y personal. Y un especial abrazo en gratitud a las Licenciadas, Agustina Lemetre, Luciana Saldaño y Gimena Pedraza excelentes profesionales que nos prestaron sus conocimientos para este arduo trabajo en equipo, desde lo académico como así también desde el cariño.

A nuestra tutora Lic. Melina Pranzetti que nos acompañó y nos guio con compromiso y paciencia en cada instancia, generando espacios enriquecedores para nuestra formación.

Además, agradecer a la Universidad del Gran Rosario y al Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Salta por permitirnos cursar este ciclo de complementación curricular en el cual nos permite obtener nuestra titulación en Licenciadas en Psicopedagogía.

Y, por último, a los Directivos y docentes de la Escuela N° 4.015 Remedios Escaladas de San Martín de la ciudad de Salta, que nos brindaron el espacio e información para realizar dicho estudio.

RESUMEN

El presente estudio se denomina “La comunicación en la pareja pedagógica como dispositivo enriquecedor en las prácticas inclusivas de la Educación Primaria”, realizada en la Escuela N° 4.015 Remedios Escaladas de San Martín de la ciudad de Salta, en 4° grado en las secciones A, B y C de Nivel Primario. Dicha investigación fue abordada desde un enfoque cualitativo, en el cual se aplicaron instrumentos tales como la observación participante y entrevistas semiestructuradas a docentes inclusores y de apoyo a la inclusión, a fines de recuperar sus voces. Los objetivos planteados fueron los siguientes: describir de qué manera se establece la comunicación en las parejas pedagógicas; detallar características del flujo de la comunicación establecidos en las parejas pedagógicas y, por último, especificar los roles y funciones de cada integrante de la dupla pedagógica. En el marco teórico se abordaron conceptos centrales para la problemática presentada, tales como: discapacidad, inclusión escolar, pareja pedagógica y comunicación. Entre los principales resultados obtenidos se refleja la falta de comunicación entre la dupla pedagógica y la distorsión en la delimitación de roles y funciones. Generando como conclusión central la necesidad del acercamiento de los diversos actores de la pareja pedagógica a la perspectiva de los derechos humanos y sus normativas, y el valor que requiere los intercambios comunicativos para desarrollar y fortalecer el vínculo pedagógico permitiendo los procesos de enseñanza- aprendizaje de los y las estudiantes incluidos.

Palabras claves:

Discapacidad - inclusión escolar – pareja pedagógica – roles y funciones – comunicación.

ÍNDICE

Portada.....	1
Título:	2
Agradecimiento:	3
Resumen:	4
Índice:	5
Introducción.....	6
Marco teórico.....	10
1. Discapacidad:	10
1.1. Modelo social de la discapacidad	12
1.2. Marco legal:	13
2. Inclusión escolar.....	14
2.1. Barreras para el aprendizaje y la participación:	15
2.2. PPI:	16
2.3 Actores del PPI:	18
3. Roles y funciones de la pareja educativa.....	20
3.1. Rol y función del docente de apoyo a la inclusión.....	21
3.2. Rol y función del docente inclusor.....	22
4. La comunicación.....	22
4.1. La comunicación como interacción:	23
4.2. La estructura de la comunicación.....	24
5. Una mirada psicopedagógica:	25
6. Consideraciones metodológicas.....	27
6.1 Pregunta problema:	27
6.2. Objetivos.....	27
6.3. Enfoque metodológico	28
6.4. Diseño y alcance de la investigación	28
6.5. Participantes	28
6.6. Instrumentos de recolección de datos.....	29
6.7. Procedimiento de recolección de datos.....	29
7. Análisis de resultados	30
7.1 - Comunicación de las parejas pedagógicas.....	31
7.2. Canales de comunicación.....	32
7.3. Roles y funciones de los integrantes de la pareja pedagógica....	33
7.4. Herramientas para el trabajo en equipo.....	36
8. Conclusión.....	37
9. Bibliografía.....	42
10. Anexo.....	44
Curriculum Vitae.....	50

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en “La comunicación en la Pareja Pedagógica como dispositivo enriquecedor en las prácticas inclusivas de la Educación Primaria”, se llevó a cabo en la Ciudad de Salta en la unidad escolar perteneciente a Nivel Primario; Escuela N° 4.015 Remedios Escaladas de San Martín, en 4° grado secciones A, B y C.

Ésta aborda diversas concepciones acerca del trabajo en equipo y la comunicación en la dupla pedagógica.

Pensar en esta problemática implica plantear dos enfoques y relacionar diversos conceptos. Por un lado, un enfoque en correlación a los derechos humanos, desde el cual se desglosan nociones tales como discapacidad, acceso a la educación, corresponsabilidad y desarrollo de las infancias y/o adolescencias. Y, por el otro, un enfoque propio del sistema educativo, en donde sus objetivos, estrategias y propósitos de los procesos de enseñanzas y aprendizajes garantizan el derecho y acceso a la educación de niños y niñas.

Sobre lo anterior, se debe hacer hincapié que los y las estudiantes incluidos que cuentan con una discapacidad, requieren de un acompañamiento que promueva y potencie su autonomía, desarrollo individual y crecimiento académico, como así también su participación en la sociedad; ante esta situación es que se plantea un trabajo y acompañamiento mancomunado entre las y los profesionales, conjugando así la pareja pedagógica.

La representación de pareja pedagógica surge desde una teoría vigotskyana y acompaña a las propuestas de normativas internacionales, nacionales y locales sobre las personas con discapacidad. Desde un aspecto simbólico, la pareja pedagógica, impulsa el respeto por la autonomía de estas que resultan acompañadas en el proceso y trayectorias educativas y escolares, como así también habilita la noción del aprendizaje cooperativo; promoviendo, reconociendo y respetando los derechos de niños y niñas con discapacidad, siendo estos considerados sujetos activos, portadores de derechos y dignidad propia.

El tema de estudio seleccionado concierne a tres perspectivas; en primer lugar, al de las infancias, puesto que resulta una población que por su estado de

inmadurez y crecimiento son personas en situación de vulnerabilidad. En segundo lugar, al incremento de diagnósticos y de personas con discapacidades en ámbitos educativos y la ausencia de respuestas/acompañamientos eficaces y/o contextualizados a las necesidades particulares de éstas. Y, en tercer lugar, a la necesidad de visibilizar la importancia y funciones de las parejas educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio fue de tipo descriptivo – cualitativo, ya que el propósito fue explorar y describir las relaciones comunicacionales entre las personas intervinientes en las parejas pedagógicas que se encuentran en la Esc. N° 4.015 R. E. de San Martín ubicada en la capital de la provincia de Salta.

Las técnicas de recolección empleadas para éste estudio fueron: lectura y análisis de documentos tales como PPI, planificación anual y entrevistas semiestructuradas tanto a docentes inclusores como a docentes de apoyo a la inclusión, en donde expusieron estrategias de trabajo compartidas y utilizadas por el par pedagógico.

Entre los objetivos principales formulados se encuentran lo siguiente: describir de qué manera se establece la comunicación en las parejas pedagógicas; detallar características del flujo de comunicación establecidos en la dupla y especificar los roles y funciones de cada integrante del par pedagógico.

Con respecto a los antecedentes se localizaron investigaciones relacionadas a éste estudio, entre las titulaciones se debe nombrar:

Pareja, J.A. (2007). *Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. (Tesis de posgrado, Universidad de Granada). Revista de curriculum y formación del profesorado.*

El estudio presenta conceptualizaciones significativas como conflicto escolar, comunicación, liderazgo y su relación; intenta formalizar diferentes aspectos presentados para consolidar las terminologías expuestas, concluyendo que las organizaciones educativas están formadas por personas interdependientes que ocupan y cumplen con diferentes cargos y funciones, presentando una perspectiva sobre valores e intereses que en ocasiones son discordantes y desiguales. De este modo la resolución de conflictos se enfoca desde un modelo de abordaje positivo y desde una perspectiva pedagógica.

La segunda investigación que se presenta como antecedente pertenece a los siguientes autores:

Torelló, O. Rueda, P. Gavalgá, J. (2018). *Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. (Universidad Autónoma de Barcelona) Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva.*

En esta investigación se combinaron metodologías cualitativas y cuantitativas a partir de diferentes técnicas e instrumentos como cuestionarios, entrevistas y grupo de discusión aplicada al profesorado de aula-materia. Ésta analiza las actitudes, creencias, percepciones y dinámicas que genera la práctica docente compartida en el aula de una institución de nivel secundario, prestando atención a la relación entre docentes de aula-materia y docentes de la unidad de apoyo a la educación especial para mejorar la atención de los y las estudiantes, su aprendizaje y la inclusión educativa de los mismos. Como conclusión plantean que la educación inclusiva exige la sensibilización y corresponsabilidad de todos los agentes educativos, en especial de aquellos que tienen contactos con la realidad educativa dentro del aula, para incrementar la colaboración y la coordinación entre ellos.

El último estudio pertenece a:

Cotrina García, M. García García, M. Caparrós, E. (2017). *Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. Revista de Educación Inclusiva.*

Estos autores abordan a la pareja pedagógica como estrategia didáctica que requiere la implicación intencional y voluntaria de dos profesores vinculados a partir de la planificación, evaluación y desarrollo de la clase. El estudio se realizó a un grupo de docentes de la Universidad de Cádiz y por otra parte al alumnado de una asignatura. Para recabar información y conocer la opinión los actores solicitaron la realización de un relato narrativo sobre puntos de vistas y la experiencia que desarrollan los docentes implicados. Para hacer uso científico de esta narración se solicitó el permiso previo de los estudiantes. A partir del análisis, la articulación de parejas pedagógicas recibe una valoración positiva

enriqueciendo el contenido de su formación, la gestión del aula, la diversidad y la convivencia.

De la misma forma la temática de la investigación que se plantea es relevante para la psicopedagogía ya que desde esta perspectiva se podrá generar espacios en los cuales se ponga en juego la triangulación comunicativa, aportando estrategias para la vinculación de los actores de la dupla pedagógica y el/la estudiante incluido/a desde un espacio para todos y todas.

Para finalizar se presenta brevemente la estructura de la tesina en términos de capítulos y apartados. El primer capítulo se refiere a las conceptualizaciones de discapacidad que abarca el modelo social y el marco legal.

El segundo apartado se dedica a desarrollar la temática sobre inclusión escolar en los niños con discapacidad abordando las barreras de aprendizaje y la participación, el proyecto pedagógico institucional y sus actores.

La tercera división se centra en los roles y funciones desglosando la mirada del docente regular del aula por un lado y, por el otro, al docente de apoyo a la inclusión.

En el cuarto capítulo se destaca a la comunicación como instrumento de la dupla pedagógica, ya que es el eje central de esta investigación, haciendo hincapié en la comunicación como interacción y la estructura de ésta.

En el quinto apartado se plantea una mirada psicopedagógica señalando la intervención de la disciplina como premisa en la acción y orientación, definida desde el uso de estrategias y modelos que apoyen a todo proceso de interpretación acorde con la realidad circunscrita.

Los aspectos metodológicos empleados para esta investigación se encuentran explicitados en el capítulo sexto; aplicándose los enfoques cualitativos – descriptivos no experimental, ya que sólo se observó los fenómenos en su ambiente natural. Las técnicas de recolección de datos fueron de índole informativo.

El séptimo capítulo aborda el análisis de los resultados, observándose que los/as docentes regulares de aula identifican el rol del docente de apoyo a la inclusión desde la intervención en las propuestas áulicas y adaptaciones de las mismas,

fortalecimiento la inclusión desde el aspecto social y cultural y la formalidad de los documentos a brindar, tales como PPI, entre otros.

Por último, se concluirá en el capítulo octavo exponiendo sobre la imperiosa necesidad del acercamiento de los profesionales a las perspectivas de los derechos humanos y las normativas que promueven su cumplimiento.

Sobre las conclusiones arribadas desde este trabajo de investigación, se tiene la expectativa de que sea una contribución a la formación psicopedagógica y brinde saberes a quienes se interesen por complejizar la problemática; ya que se observó en el campo investigado diversos canales de comunicación que brindan apoyo al trabajo en equipo ya sea para formular un abordaje pedagógico y didáctico, como así también proponer objetivos comunes que permitan delimitar acuerdos en relación a las metodologías de trabajo, en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

1. DISCAPACIDAD

La Convención de Los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptada en 2006, define a estas como aquellas que *“tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, y que al interactuar con diversas barreras puede ver impedida su participación plena en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”*¹. (C.D.P.D, 2006, p.04).

La terminología tradicional de la discapacidad refleja un planteamiento médico enfocándose en los individuos e ignorando el entorno como uno de los factores que contribuye a la discapacidad. Este enfoque tradicional se centra en causas médicas e invisibiliza las dinámicas sociales y los derechos humanos, reduciendo a la persona a una categoría sin tener en cuenta influencias del entorno.

A partir de 1970 surgen nuevos enfoques basados en un modelo social para definir discapacidad, este se centra en un concepto abstracto sin describir las discapacidades específicas, sino que comprende como resultado de una interacción entre las características de una persona y su entorno más próximo.

¹ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas. 2006.

Esencialmente lo que se debe enfatizar no es la persona sino la situación personal.

Sobre lo anterior Aguado Díaz afirma: “...desde la antigüedad hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad. Dichas contradicciones son una constante histórica, y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad...”² (Palacios, 2008, p.25).

Ante esta tensión existente, es necesario destacar tres modelos de tratamiento, dispensado a las personas con discapacidad, entre ellos: “de prescindencia, rehabilitador y el social”.³ (Lain Entralgo, 1961).

El primer modelo de prescindencia, supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, en donde las personas con discapacidad son consideradas innecesarias, entre algunas razones: “por no contribuir a la comunidad, que son las consecuencias de enojo de dioses, entre otras razones”. Como consecuencia de ello, nombran la premisa que la sociedad decide prescindir de estas personas con discapacidad.

El segundo modelo denominado rehabilitador, considera que las causas que origina la discapacidad no son religiosas, sino que científicas, derivadas de las limitaciones individuales de las personas. Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas.

Y, por último, el tercer modelo denominado “**social**” es aquel que considera que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde este modelo se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas (sin discapacidad) desde la valoración y el respeto a las diferencias y diversidad. Por lo tanto, se encuentra estrechamente ligado a valores intrínsecos de los Derechos Humanos.

² Palacios, A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2008.

³ LAIN ENTRALGO, P. Enfermedad y pecado, Toray, Barcelona, 1961.

Por lo mismo y en relación a esta nueva conceptualización de La Convención de Los Derechos de las Personas con Discapacidad, la educación inclusiva es percibida como una herramienta para asegurar el respeto a la diversidad humana y el desarrollo de los talentos, la creatividad y habilidades de niños y niñas con discapacidad.

1.1. Modelo Social de la Discapacidad

El enfoque teórico de esta investigación se sustenta desde el Modelo Social de la Discapacidad, teniendo en cuenta que:

“... el modelo social es una elaboración teórica que surgió como consecuencia de las luchas por la vida independiente y ciudadanía o derechos civiles para las personas con discapacidad”⁴ (Verdugo, 1995, p.03).

Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la declaración de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con dicha condición. Asimismo, apunta a la autonomía para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

Esta equiparación de oportunidades se materializa desde el punto de partida al considerar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, los cuales se encuentran legitimados en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁵ (Res.CFE.N°311/16,p. 02); y Argentina como Estado parte de dicha Convención, adhiriendo a su marco legal. Es importante mencionar, que, durante el proceso de elaboración de dicha

⁴ Verdugo, M.A. LA CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD EN LOS MODELOS SOCIALES. Mesa Redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. 1995.

⁵ Resolución N° 311/16.

Convención, se sostuvo que la misma adaptaría el modelo social a la hora de comprender el fenómeno de la discapacidad.

1.2. Marco Legal

La Ley de Educación Nacional N°26.206, en el Art. N° 42⁶ garantiza, mediante el principio de inclusión educativa a todas las personas con discapacidad, el derecho a la educación en todos los niveles y modalidades del sistema.

A partir de la Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546⁷ en el Art N°3 se plantea: *“La educación es un derecho de la persona y un deber de la familia, de la sociedad y del Estado Provincial asumiendo este último, una función prioritaria, primordial e insoslayable, a través de acciones formales y no formales”*.

Y en el Art. N° 4⁸, de la misma ley se detalla: *“ La educación es una prioridad provincial y se constituye en política de Estado para promover el desarrollo integral de la persona, construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, promover el cumplimiento de los respectivos deberes y obligaciones y fortalecer el desarrollo cultural, social y económico de la Provincia”*.

Además, reconoce a la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo que debe brindar *“...atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común”*⁹. Esto supone un necesario trabajo articulado y en red entre los actores institucionales, tanto de la escuela común como de la escuela especial.

En tanto la inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los y las estudiantes a través de la mayor participación en el proceso de aprendizaje, las culturas, las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

⁶ LEN N° 26.206. Capítulo VII Ed. Especial. Art. N° 42.

⁷ Ley de Ed. Prov. Salta N° 7546. Art. N° 3. Pág. N° 5. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Prov. De Salta. 2008.

⁸ Ley de Ed. Prov. Salta N° 7546. Art. N° 4. Pág. N° 5. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Prov. De Salta. 2008.

⁹ LEN N° 26.206. Capítulo VII Ed. Especial. Art. N° 42

De acuerdo a lo anterior, involucra cambios y modificaciones en contenidos curriculares, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular y educar a todos los niño/as.

Basándose en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes distintos; debe ser el sistema educativo el que elabora, desarrolla e implementa los diseños curriculares, programas y proyectos didácticos educativos, y quienes deben tener en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades de estos estudiantes.

2. INCLUSIÓN ESCOLAR

Inclusión significa "...posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales¹⁰". (Loizaga – Stefanolo, 2019, p. 2180).

La educación inclusiva significa que "...todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada¹¹". (Loizaga – Stefanolo, 2019, p. 2180).

Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niños y niñas, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución¹². Podríamos decir que se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y como así también extraescolares.

¹⁰Loizaga A. Beatriz - Stefanolo María C. (2019) "La pareja Pedagógica Como Dispositivo De Intervención en Integración Escolar".

¹¹Loizaga A. Beatriz - Stefanolo María C. (2019) "La pareja Pedagógica Como Dispositivo De Intervención en Integración Escolar".

¹² Unesco. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.

Si bien es obligatorio garantizar una trayectoria escolar exitosa a cada estudiante con discapacidad, es innegable que existen barreras para el acceso al aprendizaje y la participación: de acceso físico, de la comunicación, didácticas y sociales.

2.1. Barreras del aprendizaje y la participación

De manera genérica a los obstáculos que los y las estudiantes encuentran para aprender y participar, un concepto popularizado que no puede ser entendido como estructuras fijas o estables, sino que tiene un carácter dinámico y contextual, es el de las “barreras”.

Esta forma de interpretar las barreras al aprendizaje contrasta con la consideración que se mantuvo sobre las características de determinados estudiantes como la causa fundamental de sus dificultades. Hoy en día, se reconoce que son las políticas, actitudes y prácticas concretas del contexto y los agentes socioeducativos las que dificultan y obstaculizan las posibilidades de aprendizaje y participación del estudiantado. (Booth y Ainscow, 2011).

Por lo tanto, las barreras para el aprendizaje y la participación deben situarse en el contexto, no sólo restringido al contexto inmediato, sino también al contexto amplio en el que se desarrollan los procesos educativos: la familia, la comunidad o las políticas educativas.

Las barreras pueden pensarse desde una óptica sistémica, desde una perspectiva integradora que recoja la multidimensionalidad de los obstáculos que afrontan las escuelas. Implica además asumir un acercamiento dinámico capaz de captar el carácter procesual y vivo de las mismas.

En tanto, dichas barreras están condicionadas por factores externos, entre ellos: carencia de información, de capacitación y de conocimiento de procesos inclusivos. Como respuesta a la necesidad de eliminarlas o minimizarlas, se consideran las configuraciones de apoyo, como la cooperación y acción coordinada entre los docentes involucrados dentro del aula.

Es importante la atención a la diversidad basada en una educación inclusiva, que permita detectar las barreras para el acceso al aprendizaje y la participación, disminuyendo la exclusión y brindando oportunidades para un desarrollo integral del estudiante con discapacidad. Los trabajos que abordan la identificación de

barreras suelen plantear un modelo básico de estudio de estas. Las barreras en este modelo se analizan a través de la aplicación institucional de escalas o índices planificados externamente. Se trata de escalas que suelen ofrecer un listado acotado de ítems o indicadores, entre los cuales, a través de distintos procesos (de reflexión individual, de análisis conjunto, etc.), los participantes identifican los que consideran cercanos a su realidad (Booth y Ainscow. 2000 - 2011).

Los sistemas de indicadores suelen agruparse en torno a dimensiones predefinidas, y pueden ser utilizados para obtener información descriptiva y cuantitativa, o pueden en algunos casos, como en el del conocido INDEX, (Booth y Ainscow, 2000; 2011), en el de la Guía "Inclusiva" (Duk, 2007) o en el más reciente de Guirao (2012), ser utilizados para promover procesos de evaluación orientado a la inclusión gestados externamente pero basados en la reflexión y análisis interno institucional sobre los indicadores. Este tipo de escalas suponen una herramienta diseñada fuera de la cultura, realidad y singularidad de los centros.

Las barreras ni son una estructura fija ni se pueden aprender desde fuera. Son intangibles y están insertas en la cultura, los valores, actitudes, etc. Por ello, para su estudio es coherente articular un proceso que incorpore desde su propio inicio la participación desde dentro generando procesos de indagación, colaborativos y de autoanálisis, que permitan un acercamiento a las barreras en su complejidad natural.

Desde esta perspectiva se pueden desarrollar otras propuestas para el análisis de barreras orientadas a la generación de procesos que faciliten y capaciten a la comunidad escolar para analizar de un modo más inductivo y genuino, conectado a la propia práctica, la situación y las barreras que limitan y frenan determinados desarrollos educativos.

2.2. Proyecto Pedagógico Individual (PPI)

Retomando la cuestión inicial respecto a los roles y funciones de los docentes inclusores y de apoyo a la inclusión que ya están definidos formalmente, resulta necesaria abordar las prácticas de estos desde las resoluciones ministeriales preestablecidas.

Es por ello que desde la Resolución N° 311-16, en su ARTÍCULO 17¹³, se afirma: *“En caso de que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:*

Recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación Especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales;

Contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales. Estas propuestas podrán recibirlas en la institución en la que cursan su escolaridad o en otro espacio educativo;

Propuesta de inclusión: elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad. Dicho trabajo tenderá a fortalecer las prácticas inclusivas y diseñar los ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales de los/as niños/as con discapacidad.

Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI): El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin de que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro. (Res. CFE N° 311/16).

¹³ Resolución CFE N° 311/16. Ministerio de Educación de la Nación.

Además, debe contar con informes pedagógico-trimestrales de los y las estudiantes, el cual debe dar cuenta del desarrollo y adquisición de **saberes específicos**. Estos hacen referencia a la incorporación de contenidos que no están presentes en el diseño del Nivel, pero que el/la estudiante necesita aprender” (Res. CFE N° 311/16).

Los mismos en el marco de las políticas actuales requieren de un abordaje transversal como contenidos funcionales a ser enseñados a los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con la edad, en el contexto en que se encuentre, y que requieren de una planificación educativa para tal fin, en corresponsabilidad con el docente de educación especial, docente de educación común y las familias de los y las estudiantes.

Se asume que las planificaciones de la enseñanza de los saberes específicos se enmarcan desde el área *Habilidades para la Vida y la Participación Social* como sustento teórico que define con mayor claridad la interacción de la persona con discapacidad con el contexto y su funcionamiento para participar de las actividades consideradas vitales.

Los saberes específicos definidos como los contenidos que toda persona con discapacidad requiere aprender para participar activamente de las actividades vitales de su contexto próximo, tiene una perspectiva transversal y son individuales, es decir, propios de cada estudiante con discapacidad. Determinar los saberes específicos es responsabilidad de los equipos de apoyo de las escuelas de educación especial quienes asumirán la tarea de orientar y construir con las familias, incluida la persona con discapacidad, su proyecto de vida, desde la especificidad de cada discapacidad.

2.3 Actores Institucionales del PPI

“Dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias, tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas. Dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual. Dos presencias que permitirán al estudiante ganar en vivencias que le ensancharon el mundo. Su mundo. (...) En síntesis, una lengua más rica, más libre, más suelta, más plena, al servicio de los estudiantes.” (Cabrera, 1988, p. 1)

“La heterogeneidad de motivaciones, talentos y antecedentes culturales y sociales de los estudiantes tiene que ser atendida para facilitar el mayor desarrollo de las potencialidades de todos los estudiantes y para asegurar la equidad en las oportunidades educativas”¹⁴

En tanto la pareja educativa, según diversos materiales bibliográficos y de investigación destinados a brindar apoyo para la conformación de la Pareja Pedagógica, es el trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de estudiantes. Es decir, hay objetivos comunes en función a un grupo y esto permite delimitar acuerdos metodológicos de trabajos en función a los objetivos de aprendizajes que se deseen lograr; detectar las necesidades de los estudiantes tanto grupales como individuales, planificar una propuesta pedagógica multidisciplinaria; determinar estrategias de enseñanza, y la reflexión y revisión continua de sus prácticas conjunta.

Esta dupla es un punto de conexión pedagógico-didáctico de carácter inclusivo, que debe ser construido y reconstruido permanentemente como espacio relacional, material e intersubjetivo; por lo tanto, es un instrumento variable, flexible y de re significación constante.

En tal sentido, *“se entiende por pareja pedagógica al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico con relación a un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o en ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas”* (Bekerman y Dankner, 2010).

Este tipo de trabajo traza la necesidad de tener en un mismo espacio – aula a dos docentes que aborden los temas a enseñar desde diversos puntos de vistas, utilizando diferentes lenguajes, ejemplos y aplicaciones que deberán ser consensuados previamente entre ambos docentes, transformándose así en una tarea colaborativa. Esto puede implicar reticencias derivadas de la dificultad del

¹⁴Anijovich, R. - Cancio, C. (2016) “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas”. CABA. Ed. Paidós.

trabajo en equipo y requerirá un amplio conocimiento de la materia y de las metodologías.

La pareja pedagógica se inscribe dentro de la modalidad de enseñanza colaborativa (co-enseñanza), la cual requiere de la implicación intencional y voluntaria de dos docentes en todos los aspectos vinculados a la tarea docente: planificación, evaluación y sesiones de la clase. La idea de “pareja” en su aspecto simbólico, demanda del respeto mutuo entre dos docentes, requiriendo una relación de confianza y de reconocimiento de profesionalidad a la hora de construir conocimientos. Aborda los contenidos a través del aprendizaje cooperativo, así como la articulación de procesos didácticos de corte socio constructivista.

Las características que debería tener una “buena” pareja pedagógica son: empatía, confianza, responsabilidad, compromiso, valor por el otro, sinceridad, motivación, pensamiento reflexivo, acompañamiento, capacidad de observación minuciosa ya que es quien conoce el proceso de preparación de las clases (Carniato, Tulián y Velázquez Rodríguez, 2015).

Con el fin de apercebir a los agentes que están involucrados en el marco de la “educación inclusiva”, partiendo desde las instituciones educativas con sus respectivos proyectos institucionales de inclusión, que luego se deriva en escala al resto del personal, es decir docentes y coordinadores de inclusión, es importante el reconocimiento y el conocimiento de las actuales normativas que regulan los derechos y obligaciones de los participantes, como así también de los saberes empíricos que sustentan la prácticas profesionales de los mismos.

3. ROLES Y FUNCIONES DE LA PAREJA PEDAGÓGICA

A partir de la incorporación de los y las estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, como así también la posibilidad de acompañamiento dentro del ámbito escolar, ya sea este de la modalidad de educación especial, de la propia escuela o del ámbito de la salud (Ley de Prestaciones Básicas N° 24.901), los niveles de complejidad en las interacciones institucionales han aumentado.

Reconocer esta complejidad es un primer paso para analizar cómo abordarla, y más allá de las diferentes estrategias de inclusión que cada escuela evalúe pertinentes, es interesante señalar esto como una oportunidad para el docente

a cargo del nivel y los equipos de conducción de generar instancias de diálogo, cooperación y consenso entre los diversos integrantes del proceso y la comunidad educativa. Es una oportunidad para trabajar en acción la cooperación y el apoyo entre pares.

Esta perspectiva nos permite visualizar las instancias de articulación y trabajo cooperativo entre docentes y nutrir sus propias prácticas, lo que va a insistir en que contribuyan a la continuidad de las trayectorias escolares de los y las estudiantes, agilizando la apropiación de conocimientos desde las medidas de acceso necesarias para sus aprendizajes, año a año, nivel por nivel.

3.1. Rol y función del docente de apoyo a la inclusión:

El docente de apoyo a la inclusión es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobre todo al docente del aula y, desde luego, al estudiante y al grupo de pares, como pareja pedagógica propicia y promueve el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

El docente integrador deberá trabajar entonces al menos en tres niveles de intervención:

- a) Intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el estudiante. Propiciar la comunicación entre el niño – niña y el docente de grado. Entre algunas acciones: Preguntas al estudiante incluido al igual que a sus compañeros; instancias de reflexión y autorregulación de conductas si fuese necesario.
- b) Injerencias que favorezcan la relación entre los pares. Propiciar la participación activa en las actividades del aula, recreos, así como también sugerir actividades a nivel institucional.
- c) Intervenciones relativas a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos de acuerdo a la necesidades y requerimientos, adaptaciones comunicativas empleando como enfoque la filosofía de la comunicación total (fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla, etc.).¹⁵

¹⁵ Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la Inclusión. 1° Edic. Ciudad Autónoma de Bs. As. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Educación de la Nación. 2019.

3.2. Rol y función del docente inclusor:

“Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. (Freire.P, 1997).

Fundamentalmente el rol docente en el enfoque actual consiste en ser mediador entre el estudiante y el conocimiento. Esto significa andamiar, intervenir para que los mismos puedan construir herramientas de resolución de situaciones problemáticas y aplicar las ya adquiridas, sobre esto desplegar sus procedimientos, pensar nuevos caminos de resolución, asistir a un compañero, experimentar procedimientos de otros y compararlos.

Por lo tanto, el rol docente es esencialmente activo, pero no desde la centralización de la atención en su persona sino desde la coordinación de ese grupo de estudiantes que está abocado a construir conocimientos.

Los docentes tienen a su cargo la atención de los niños y niñas, por lo mismo organizan, ejecutan y evalúan la tarea educativa con continuidad, compromiso y responsabilidad. Por las edades con las que trabajan desarrollan su labor en equipo, lo que obliga a una mayor coordinación y articulación de las acciones.

El rol que desempeña el docente es el de organizar y desarrollar experiencias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los y las estudiantes, gestiona sus clases a partir de: organización del espacio, los recursos - materiales, las actividades, distribuye el tiempo y adapta los medios que dispone para el grupo y los fines que persigue¹⁶.

4. LA COMUNICACIÓN COMO INSTRUMENTO DE LA DUPLA PEDAGÓGICA

“Etimológicamente el término comunicación proviene del latín comunis que significa común. Al comunicarnos pretendemos establecer una comunidad con el otro, nos proponemos compartir una información, una idea, una actitud y un sentimiento.” (Ibarra- 1988).

La comunicación es un proceso de interacción entre las personas en el cual se expresan sus cualidades psicológicas y en el que se forman y desarrollan sus ideas, representaciones y sentimientos. Cada persona tiene su sistema propio

¹⁶ Freire, Paulo: Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 1997.

de comunicación en función a diferentes factores como sus actitudes, orientaciones, trabajo, organización de vida, etc.

Es decir, que se entiende por comunicación al proceso de interrelación en el cual los participantes lo hacen en calidad de sujetos. En este proceso el sujeto asume y transmite el mensaje acorde con su personalidad y estimula el desarrollo de potencialidades cognitivas y de nuevos motivos, intereses y convicciones. Comunicarse es reconocer al otro, tomarlo en consideración.

Durante este proceso se intercambian funciones, consideraciones, roles, se originan la cooperación, la comprensión y la empatía.

4.1. La comunicación como interacción

En la comunicación, la interacción implica destacar el carácter activo de los participantes en el proceso. La comunicación es un proceso de interrelación entre dos o más personas en la que todos sus participantes intervienen en calidad de sujetos activos.

Al concebir a todos los participantes como sujetos, permite trascender al esquema clásico de la comunicación.

Para Martínez de Velasco y Nosnik (1988) este se compone por los siguientes elementos:

El Emisor: la comunicación se inicia con el emisor. Este puede ser una o varias personas con ideas, información y un propósito para comunicar. Se debe tener en cuenta quienes son receptores y como adecuar lo que se comunica a las características de quien o quienes lo reciben.

En codificación: es el segundo paso de este proceso, consta en que una vez que ya tiene la idea de lo que va a comunicar, se debe de traducir en palabras orales y/o escritas, o en algún símbolo que posea un significado comprensible para el receptor.

El Mensaje: es la forma que se le da a una idea o pensamiento que el comunicador desea transmitir al receptor, ya sea en forma verbal o no verbal.

El Medio o Canal: es el vehículo por el cual el mensaje viaja del emisor al receptor. Hay diferentes tipos de medios, se debe buscar el efectivo para que el mensaje sea comprendido.

El receptor: es la persona o personas que reciben el mensaje por parte del emisor, ese mensaje es aceptado por las habilidades comunicativas del receptor, sus actitudes, su grado de conocimiento acerca del tema y su posición dentro del sistema.

La Decodificación: es el proceso final de la comunicación. Significa que el receptor encontró el significado e interpretó el mensaje que le envió el emisor, éste interpretará a partir de su experiencia.

La Retroalimentación: permite al emisor determinar si el receptor recibió o no el mensaje, y si este ha producido en dicho receptor la respuesta pretendida.

Estos elementos en la comunicación son esenciales para que pueda llevarse a cabo una comunicación efectiva, si en este proceso un elemento falla, seguramente la comunicación también fallará.

En tanto la comunicación entre los miembros de la pareja educativa facilita la construcción de nuevos conocimientos y experiencias en su formación, la cual esto determina posiciones y establece pautas comunicativas que influyen en el trabajo áulico. En este proceso de intercambio de información se produce una influencia mutua que incide en el desarrollo escolar del estudiante incluido.

4.2. La estructura de la comunicación.

Dentro de la estructura de la comunicación, según el autor Visor (1985) se encuentran: la Dimensión Comunicativa, Dimensión preceptúa y por último la Dimensión Interactiva:

Al hablarse de la “Dimensión Comunicativa”, esta hace referencia al intercambio de información entre los individuos. Incluye elementos como: fuente oral, escrita o gestual; mensaje o destinatario; canales primarios (verbal), canales secundarios (canales no verbales).

Comunicarse supone un contacto con el otro, es penetrar en la subjetividad de quien (es) nos comunicamos. Significa compartir gustos, aficiones, experiencias, valorar el contenido de los mensajes recibidos, mostrar que nos escuchamos y

una disponibilidad al diálogo, no solo al monólogo. Todo compartimento revela mensajes comunicativos que representan vehículos de información de vínculos entre personas.

Por otro lado, se encuentra la “Dimensión Perspectiva” donde se destaca el proceso de percepciones y comprensión entre los participantes en el proceso comunicativo.

La comprensión mutua supone considerar los motivos, objetivos y actividades del otro, así como, su aceptación lo que propicia la realización de acciones conjuntas y estrechas entre participantes.

Por último, se encuentra la “Dimensión Interactiva”, ésta se refiere a la organización de la interacción entre los sujetos que puede adoptar diferentes formas: cooperación, competencia, acuerdo, conflicto, adaptación, oposición, asociación.

En esta dimensión se destaca el elemento emocional de la comunicación, por ende, una comunicación disfuncional puede generar tensión o frustración.

5. UNA MIRADA PSICOPEDAGÓGICA:

En la definición de psicopedagogía se da una confluencia de posturas teóricas, ideológicas, concepciones éticas de disciplinas como la psicología, la pedagogía, el trabajo social y la medicina, entre otras, las cuales están centradas en procesos relacionados con la manera como aprenden y se desarrollan las personas, las dificultades que encuentra el individuo en el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, las intervenciones encausadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales, con las actividades pensadas y proyectadas hacia el logro de aprendizajes cada vez mejores . Heano López, Ramírez Nieto, Palacio Ramírez (2006, p. 217).

Partiendo de esta premisa se considera que una de las principales áreas de la acción psicopedagógica es la orientación, definiéndose como disciplina en el cual hace uso de modelos y estrategias que apoyan el proceso de interpretación y de actuación del profesional, acorde con la realidad cambiante en la que está circunscrito. Este proceso se dirige a todos los individuos, ámbitos, aspectos y

contextos con acento especial en lo social y educativo, por su relación con el cambio y la transformación de la realidad.

El psicopedagogo se convierte en el nexo principal de todos los procesos educativos que involucran al sujeto en situación de aprendizaje, desde una práctica de planificación, análisis, evaluación y prevención, con el fin de contribuir a la experiencia educativa tanto de los y las estudiantes como el de los docentes, familia u otros agentes implicados, admitiendo la necesidad de identificar todas las acciones posibles.

Una de las teorías que se involucra directamente con esta investigación es la “Teoría del andamiaje” de Bruner y Vigotsky (1931), quienes plantean este concepto como una atención temprana con el “andamiaje” al niño y/o niña a construir sus propios procesos de aprendizaje, ya desde su primera infancia. Esta teoría *encuentra sus raíces en la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky. (Vigotsky, L, S 1931).*

En la teoría mencionada anteriormente, el psicólogo plantea que el concepto de “Zona” hace referencia a la distancia entre el nivel de Desarrollo Real (lo que el niño es capaz de realizar por sí solo) y el nivel de Desarrollo Potencial (lo que puede llegar a hacer con ayuda de los demás). Bruner (1978) por su parte, tomó esta premisa para plantear su teoría del andamiaje. Esta teoría se presenta en forma de metáfora en la que los maestros van a proporcionar a los estudiantes los “andamios” necesarios para que estos adquieran los conceptos o saberes planteados en cada actividad. Una vez que esos “andamios” cumplen su propósito educativo, se dejan de utilizar progresivamente, logrando así que los niños y niñas lleguen a ser capaces de realizar las tareas propuestas de manera autónoma.

En el marco de esta investigación, en donde se hace referencia particularmente a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, se podría decir, que el profesional será quien coopere al sistema educativo para dar respuestas a los emergentes que surjan en el quehacer áulico en cuanto a los procesos cognitivos, modos, estilos, estrategias, actividades, ritmos de aprendizajes, atendiendo a la diversidad de los y las estudiantes; de manera de remover todas

las barreras que infieren en dicho proceso como así también facilitar la participación de todos los y las estudiantes vulnerables.

Es decir, todos los estudiantes reciben los “andamiajes” que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular.

6. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para llevar a cabo esta investigación se trabajó desde el método cualitativo-descriptivo, que permitió observar las particularidades comunicacionales de las duplas pedagógicas que ejercen en la Escuela N° 4.015 Remedios de Escaladas de San Martín, perteneciente a Nivel Primario en los 4° grados en las secciones “A – B y C” del segundo ciclo turno tarde ubicada en la capital de la provincia de Salta.

Entre las técnicas de recolección de datos de índole informativo, se implementaron: entrevistas semiestructuradas donde se expusieron las estrategias de trabajo compartidas, planificadas, desarrolladas por el par pedagógico.

Se requirió para su análisis toda documentación pedagógica a nivel institucional, tales como, PPI y planificación anual para la observación de objetivos puestos en común.

6.1 Pregunta Problema:

¿De qué manera influye la calidad de la comunicación de la pareja pedagógica en los proyectos de inclusión escolar?

6.2 Objetivos

Objetivo General:

Indagar acerca de la comunicación que tienen las parejas pedagógicas en los proyectos de inclusión escolar en la “Escuela N° 4.015 Remedios Escaladas de San Martín”, en los 4° grados del segundo ciclo, del nivel primario en sus respectivas secciones A, B y C, en la provincia de Salta.

Objetivos Específicos:

1) Describir de qué manera se establece la comunicación en las parejas pedagógicas.

- 2) Detallar características del flujo de la comunicación establecidos en las parejas pedagógicas.
- 3) Especificar los roles y funciones de cada integrante de la dupla pedagógica.

6.3 Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico que se adopta para esta investigación, es el enfoque cualitativo, dado que responde a las necesidades investigativas planteadas inicialmente. Es decir, que posibilita poder observar y analizar la comunicación en la pareja pedagógica y los emergentes que pueden surgir de la misma, y sobre ello las características de los roles y funciones de la dupla.

De acuerdo con Hernández Sampieri (2006), el enfoque cualitativo utiliza la recolección y el análisis de datos, a partir del cual se pretende responder a interrogantes o hipótesis previas, como así también para perfeccionarlas o generar nuevas preguntas de investigación.

6.4. Diseño y alcance de la investigación:

Para esta investigación, se utilizó el método cualitativo-descriptivo no experimental ya que solo se observó los fenómenos en su ambiente natural, disponiendo de flexibilidad, construido durante el trabajo de campo. Se realizó un corte transversal dado que la recolección de datos se efectuó en un solo momento y tiempo único, con el objetivo de describir variables y analizar su incidencia en las personas involucradas.

Este diseño se constituyó estratégicamente para la obtención de información que responda a la problemática de investigación.

El estudio se orientó a la exploración y descripción del contexto y ambiente laboral dentro del establecimiento escolar, detallando los sucesos que emergen en el aula e identifican el flujo comunicacional de la pareja pedagógica.

6.5. Participantes

Para esta investigación, las muestras fueron constituidas, por un lado, por tres docentes inclusores de 4º grado y sus respectivas secciones, A, B y C del nivel primario del turno tarde; y por el otro lado, tres docentes de apoyo a la inclusión que se encuentran involucrados en la pareja pedagógica. Ambas muestras

asisten a la institución escolar N° 4.015 Remedios Escaladas de San Martín en la provincia de Salta.

6.6. Instrumentos de recolección de datos:

Los instrumentos que se emplearon para la recolección de datos fueron, la entrevista semiestructurada, la lectura y análisis de documentos tales como PPI y planificación anual, con el fin de obtener información y datos relevantes.

A partir de las preguntas realizadas en el encuentro con las docentes se propuso un espacio de intercambio para que el entrevistado no solo se remita a responder las preguntas ya establecidas en la entrevista, sino también pueda de manera flexible aportar ideas, comentarios o interrogantes que surgieran en el momento. Con esto, el objetivo fue obtener mayores datos e información relevantes que aporten a la investigación, es decir, a la comunicación entre los docentes, la praxis docente compartida, roles y funciones de cada uno de los participantes.

6.7. Procedimientos de recolección de datos:

El primer acercamiento al establecimiento educativo fue la presentación de la nota de autorización para ingresar a la institución y llevar a cabo el proceso de investigación, la misma fue dirigida a los directivos de la Escuela N° 4.015 Remedios de Escaladas de San Martín.

Una vez que se obtuvo la aprobación desde el equipo directivo se procede el ingreso al establecimiento, se presentó a los docentes involucrados un consentimiento informado donde se pautaron los días y horarios a realizar el trabajo de campo.

A partir del acercamiento e ingreso inicial a la institución, las entrevistas realizadas, la lectura y análisis de documentación, se llevó a cabo luego una codificación de datos recolectados, los cuales permitieron identificar y construir categorías y subcategorías, ejes a la temática propuesta.

Las unidades de contenido se elaboraron en función a los objetivos planteados, organizándose en esquemas de categorías y subcategorías.

Las separaciones de unidades de contenido se dividieron en criterios de segmentación temática.

A continuación, se anexa el cuadro con las categorías y subcategorías establecidas para el análisis:

<u>CATEGORÍAS</u>	<u>SUBCATEGORÍAS</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación de las parejas pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Intercomunicación en las jornadas pedagógicas sobre los marcos normativos. ● Recurrencias comunicativas. ● Espacios de intercambios de información.
<ul style="list-style-type: none"> ● Canales de la comunicación de la pareja educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Orales. ● Escritos. ● Audiovisuales.
<ul style="list-style-type: none"> ● Roles y funciones de los integrantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica de Trabajo áulico. ● Triangulación comunicativa: par pedagógico y estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> ● Documentación pedagógica para el trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● PPI ● Informes. ● Barreras de Aprendizajes. ● Planificaciones didácticas.

7. ANÁLISIS DE RESULTADO

A partir de los datos recabados a través de las entrevistas realizadas a las parejas pedagógicas, tanto docentes inclusores como a los docentes de apoyo a la inclusión y siguiendo al enfoque de investigación cualitativa, se pretendió dar respuestas a la incidencia de la calidad de la comunicación de las parejas pedagógicas en los proyectos de inclusión escolar, en donde se hallaron los siguientes resultados:

7.1 - Comunicación de las parejas pedagógicas

En un primer momento se realiza el análisis de las entrevistas para indagar sobre la comunicación en las parejas pedagógicas. Esto se lleva a cabo a través de las respuestas de los profesionales participantes.

En estas respuestas se visualizan los discursos de los docentes de apoyo a la inclusión que, en torno a las invitaciones y asistencias a jornadas institucionales, estas carecen de conocimiento al momento de desarrollarse. Por tanto, al estar ausentes en dichas jornadas, existe escaso intercambio de fundamentos teóricos e información de los ejes normativos respecto a la discapacidad e inclusión educativa. Esto se observa en la siguiente cita de una de las docentes de apoyo a la inclusión:

“Las instituciones públicas o privadas, no nos hacen partícipes de las jornadas institucionales. Tomó conocimiento a través de otras colegas”

Si bien se deja entrever que en esta institución educativa no se involucra al docente de apoyo a la inclusión en las jornadas pedagógicas, está en vista que fuera de ese contexto existen las *recurrencias comunicativas*, dado que los docentes tienen sus respectivos encuentros en el horario y días habituales de trabajo. Como ejemplo, se observa en las próximas respuestas.

“La comunicación es semanalmente, se van pautando actividades, formas de evaluación y estrategias”

“Es habitual, todos los días estamos en comunicación. También por vía WhatsApp”

Sobre lo anterior y desde el marco teórico se apela al autor Ibarra (1998) quien *“propone establecer una comunicación con el otro, con el fin de compartir una información, una idea, una actitud o un sentimiento”*; a esto se debe decir que resulta correspondiente a las afirmaciones de las docentes.

Por otro lado, en el discurso de los actores involucrados se encuentran los *elementos de la comunicación* propuestos por Martínez de Velazco y Nosnik (1988) que hace referencia al emisor, receptor, mensaje y la retroalimentación viéndose en el intercambio de información, legajos e informes entre el par pedagógico, efectivizando la comunicación a través de encuentros en horarios

pasivos u horas de áreas especiales, antes del ingreso o egreso del aula, interacción por vías telefónicas y aplicaciones informáticas que la benefician.

Con respecto a los *espacios físicos de intercambios* los docentes manifiestan la inexistencia de estos para la práctica comunicativa, la articulación de metodologías y estrategias didácticas para ser implementadas en equipo.

Lo afirmado anteriormente se deja entrever en los siguientes testimonios de docentes:

“No existen espacios físicos en la escuela para trabajar con el docente”.

“Las orientaciones se las realiza durante la jornada escolar, en el devenir cotidiano. En otras ocasiones se las realiza cuando los niños están en horas de áreas especiales”.

Esta categoría con sus respectivas subcategorías nos permite analizar el contexto de la comunicación del par pedagógico, desplegándose a un punto específico de cuáles son *“los canales de comunicación”*.

7.2 - Canales de comunicación

Con respecto a los canales de comunicación, Visor (1985) plantea que *“... dentro de una estructura de comunicación se encuentra la dimensión comunicativa haciendo referencia al intercambio de información entre los personajes, incluyendo elementos tales como las fuentes orales, escritas, los canales verbales y no verbales”*.

Dichos elementos se verifican en lo expresado, por un lado, por las docentes quienes manifiestan que la disponibilidad a la comunicación se concreta a partir de los informes y hojas de sugerencias, mencionadas como fuentes escritas. Mientras que otro grupo de docentes hacen referencias sobre la comunicación oral fluida que se concreta de forma presencial a través de reuniones y eventos en el lugar de trabajo permitiendo interactuar a los participantes sobre algunas problemáticas presentadas.

Las docentes expusieron que tienen como preferencia comunicarse a través del uso de diversas redes sociales, expresando que facilita el contacto con el otro mediados por la tecnología.

“Lo hacemos de forma presencial, oral, otras veces escrita o por medio de WhatsApp, esto facilita el trabajo áulico.

Pensar en la comunicación como el principal eje vertebrador de esta investigación, invita a indagar en las entrevistas la visión y misión de los roles y funciones del par pedagógico y la mirada que se tiene el uno del otro respecto a su labor, teniendo en cuenta que ellos son los mediadores entre el estudiante y el conocimiento.

7.3 - Roles y funciones de los integrantes de la pareja pedagógica

En el marco de los actores institucionales, en este caso la pareja pedagógica, se analizó brevemente los roles y funciones ubicándola como próxima categoría.

“...se entiende por pareja pedagógica al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico con relación a un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o en ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas” (Bekerman y Dankner, 2010).

En las entrevistas realizadas a los docentes se identificó de qué manera vivencian sus roles y funciones en el ámbito laboral.

De acuerdo con las manifestaciones expuestas en el proceso de esta investigación, se observa que los docentes regulares de aula identifican el rol del docente de apoyo a la inclusión en lo que respecta a: la intervención en las propuestas áulicas y adaptación de las mismas, fortalecimiento de la inclusión en cuanto al aspecto social y cultural de los y las estudiantes con sus pares, y la formalidad de las documentaciones a brindar, tales como PPI, planificaciones anuales, entre otros. Como muestra de esta exposición se expresaron las siguientes respuestas.

“El docente de Apoyo a la inclusión elabora el PPI de forma autónoma teniendo en cuenta características y estilo de aprendizajes de su alumno. Por cada unidad de planificación se le hace entrega al docente de apoyo para que realice las adecuaciones necesarias para el aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta las limitaciones del mismo”.

“El docente debe presentar las propuestas áulicas y anuales para que el docente de apoyo realice las configuraciones correspondientes. Además, debe brindar actividades para promover la participación de todo el alumnado”.

“En el rol que desempeña el docente es el de organizar y desarrollar experiencias didácticas que favorezcan el aprendizaje del alumno, prepara el espacio, los materiales, las actividades, distribuye el tiempo y adapta los medios que dispone para el grupo y los fines que persigue”.

Estas respuestas dan cuenta de cuál es la visión que tienen los docentes inclusores hacia sus parejas pedagógicas respecto al abordaje, tanto áulico como burocrático en relación al estudiante incluido, delegando las adecuaciones en su totalidad al docente de apoyo a la inclusión sin tener participación en las mismas.

En cuanto a la **dinámica del trabajo áulico** los participantes apuntaron a la necesidad de contar con la presencia de la docente de apoyo, como así también, de la importancia de las propuestas áulicas, planificación anual y las configuraciones de contenidos prioritarios. Como lo indica la siguiente docente:

“Mi función es cumplir con la priorización de los contenidos propuestos en la planificación anual teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y mi rol es que el alumno con discapacidad adquiera aprendizajes, pero necesito el acompañamiento de la docente de apoyo en el aula el mayor tiempo posible”.

De acuerdo con esta respuesta y a lo que se recopila desde el marco teórico de esta investigación según lo expresado en Educación Inclusiva (2019), se revisan los fundamentos y prácticas para la inclusión, en tanto los docentes de apoyo a la inclusión se considera, lo siguiente: que la Intervención promueva la relación y comunicación del docente a cargo del aula con el niño, favorecer las relaciones con sus pares y por último realizar las adaptaciones de contenido a través de los recursos didácticos correspondientes a las necesidades educativas específicas.

Se deja ver en las respuestas el reconocimiento de su responsabilidad en el acompañamiento del proceso inclusivo de los niños y niñas con discapacidad. Dando cumplimiento a la Ley de Educación Nacional N°26.206, la cual propone la corresponsabilidad en dicho proceso. En los docentes inclusores se aprecia la predisposición y el eco de trabajar en la inclusión del estudiante con

discapacidad, poniendo énfasis en la orientación de sus actividades, promoviendo el potencial cognitivo y garantizando la inclusión en su grupo de pares.

En esta instancia se distingue la construcción del vínculo entre, el docente inclusor, el docente de apoyo a la inclusión y el niño - niña permitiendo la observación de la **triangulación comunicativa**, la participación dentro del aula y el reconocimiento de las diversas barreras de aprendizaje.

Para dar cuenta de éste vínculo se remitirán a las próximas expresiones, ya que ahora no sólo se hace hincapié al par pedagógico, sino que se involucra al estudiante en cuestión.

Los docentes enuncian que las configuraciones de apoyo se realizan a partir del desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas del estudiante, priorizando contenidos para brindar herramientas y fomentar la inclusión de éste, mediante la guía y el acompañamiento del docente de apoyo a la inclusión.

A partir de las expresiones de la siguiente maestra, se permite visibilizar el compromiso que presenta con la práctica inclusiva, permitiendo al estudiante, desenvolverse de forma autónoma con su grupo de pares.

“Mi función como docente es orientar a cada uno de mis estudiantes brindando herramientas para lograr un buen aprendizaje. Mi rol con respecto a la inclusión es garantizar que el estudiante incluido se sienta parte del grupo trabajando siempre el respeto, la solidaridad, la empatía y la enseñanza colaborativa”.

Esta triangulación comunicativa posibilitará la planificación de la enseñanza en mano de la pareja pedagógica, de los saberes específicos que se enmarca desde el área de *Habilidades para la Vida y la Participación Social*, como sustento teórico que define con mayor claridad la interacción de la persona con discapacidad dentro del contexto sociocultural y su funcionamiento para participar de las actividades consideradas vitales para el estudiante con discapacidad incluido (Res. CFE N° 311/16).

Para llevar a cabo esta labor en equipo es necesario poner énfasis en las herramientas con las que deben contar los docentes para trabajar de manera organizada, es por ello que se investigó cuales son y cuál es su funcionamiento.

7.4 - Herramientas para el trabajo en equipo

Entre las categorías planteadas se encuentran también las **herramientas para el trabajo en equipo**, ésta posibilita percibir la modalidad de trabajo de ambos docentes en el intercambio de documentación reflejadas en la práctica áulica, sustentándose desde el instrumento de formulación del *Proyecto Pedagógico Individual* de los y las estudiantes incluidos; según en la Res. CFE N° 311/16 en el Art. 17 afirma que es un documento para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza, lo cual debe ser elaborado en función a las necesidades de estos y en corresponsabilidad con el equipo educativo correspondiente. A continuación, se describe este proceso de formulación del proyecto mediante los testimonios brindados.

En los discursos expuestos por las docentes de aula, dos de ellas plantean que el PPI debe ser realizado en conjunto con el maestro de apoyo a la inclusión; para beneficiar y facilitar las planificaciones anuales y las propuestas áulicas, llevando a configurar los contenidos prioritarios para el quehacer áulico. Mientras que otro docente, hace hincapié que la elaboración de este proyecto lo debe realizar el docente de apoyo a la inclusión de forma autónoma, considerando las características individuales de los y las estudiantes, teniendo presente para ello su estilo y ritmo de aprendizaje.

En relación a lo anterior, la lectura y análisis de dichos documentos facilitados por partes de los actores involucrados, reflejó lo siguiente: Los proyectos pedagógicos fueron elaborados por las maestras de apoyo a la inclusión, donde se observa que los informes requeridos en cuanto a ritmos, estilos y barreras de aprendizajes son realizados en conjunto con el equipo interdisciplinar donde concurre el estudiante, o bien la información es extraída de profesionales involucrados en el tratamiento interdisciplinar.

Mientras que, por un lado, las planificaciones curriculares anuales son proyectadas por los docentes regulares de aula, por el otro, las configuraciones de contenidos prioritarios las realizan los docentes de apoyo a la inclusión. Estas instancias de trabajo son cooperativas, ya que se comulgan las actividades y

exámenes a abordar en el trabajo áulico. Observándose en la siguiente respuesta:

“El docente debe presentar las propuestas áulicas y anuales para que el docente de apoyo realice las configuraciones correspondientes. Además, debe brindar actividades para promover la participación de todo el alumnado”.

Según los participantes de esta investigación identifican otras herramientas para el trabajo en equipo, haciendo mención a la elaboración de informes pedagógicos trimestrales detallando el desarrollo y la adquisición de saberes específicos incorporados por él y las estudiantes.

Además, destacan que en el marco del informe deben estar plasmadas las barreras para el aprendizaje y la participación. Por su parte Booth y Ainscow (2011) definen a las mismas como estructuras de carácter dinámico y contextual considerando características políticas, actitudinales, contextuales y socioeducativas que dificultan y obstaculizan las posibilidades de aprendizaje y participación del niño- niña incluido.

Este análisis permite exponer las diferentes perspectivas de los actores institucionales involucrados en esta investigación respecto al lineamiento del mismo, en cuanto a la comunicación del par pedagógico y cómo este influye directamente en los procesos de enseñanzas y aprendizajes, en el marco de la discapacidad y la inclusión sociocultural del estudiante con discapacidad.

8. CONCLUSIÓN

Los resultados hallados, los análisis realizados, y las voces recuperadas de las personas participantes en este estudio cualitativo descriptivo, dieron respuesta al primer objetivo formulado, *“describir de qué manera se establece la comunicación en las parejas pedagógicas”*; concluyendo que en la actualidad persiste la imperiosa necesidad del acercamiento de los profesionales a la perspectiva de los derechos humanos y a las normativas que promueven su cumplimiento. La importancia del intercambio de sustentos teóricos, normativos y herramientas que se desprenden de estos fue algo que se observó en el análisis realizado. Al igual que en el estudio abordado por *Torello O, Rueda P, Gavaldá J. (2018)* manifiesta que *“una de las principales problemáticas que*

dificultan el proceso de inclusión es la falta de recursos en los contextos normalizados y que a menudo son escasos y, a veces, poco adecuados”.

Con respecto a los recursos, en especial los funcionales, existe un aspecto que es necesario mejorar urgentemente, “disponer de una planificación, de un espacio de encuentro y de una franja horaria semanal exclusivo para la coordinación y trabajo en equipo”. Como se expone en esta investigación y las premuras que dejan las declaraciones de los docentes participantes, expresando que no existen espacios fijos, horarios de encuentros exclusivos y participación e intervención en las jornadas pedagógicas institucionales.

Las limitaciones que se hallaron en el proceso de investigación dan cuenta de esto, ya que ha sido complejo lograr las entrevistas con los docentes involucrados, siendo los tiempos limitados, por lo que la concurrencia a la “Escuela N° 4.015 Remedios Escaladas de San Martín”, debió ser con una asistencia por entrevista, las mismas eran realizadas en los pasillos del establecimiento, sin la privacidad necesaria para debatir o sacar más información que lo justo y necesario.

Por otra parte, al tratarse de una investigación cualitativa descriptiva y enfocada desde la disciplina de la psicopedagogía, basada en una perspectiva de las infancias con discapacidad, se piensa sobre la importancia de conocer y de apropiarse de las normas destinadas a niñas, niños y/o adolescentes con discapacidad que requieren del acompañamiento de parejas pedagógicas.

Esto contribuye a fortalecer posturas y perspectivas propias de las profesionales, como así también, el desarrollo de habilidades psicopedagógicas para el acompañamiento inclusivo de las infancias.

En cuanto al eje central de esta investigación que es la comunicación en la pareja pedagógica y partiendo del objetivo específico de este estudio; *“detallar características del flujo de la comunicación establecidos en las parejas pedagógicas”*, se observó en el campo investigado diversos canales de comunicación que brindan apoyo al trabajo en equipo, ya sea para formular un abordaje pedagógico y didáctico, como así también proponer objetivos comunes que permitan delimitar acuerdos en relación a las metodologías de trabajo, en función de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, a través de estos canales de comunicación se promulgaron planificaciones pedagógicas para

determinar diversas estrategias áulicas. Se observó en la escuela donde se llevó a cabo dicho estudio, que los docentes sobrellevan y potencian su comunicación en un contexto virtual, esto implica una nueva forma de transversalizar la comunicación y las prácticas de los docentes, por ejemplo, el uso de herramientas mediadas por la tecnología o a partir de las redes sociales, benefician el intercambio de información o trabajos pactados. Como bien lo mencionan en la investigación de *Torello O, Rueda P, Gavaldá J. (2018)* “Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”, *“los equipos docentes deben tener a su alcance los recursos necesarios para poder construir una escuela inclusiva y de calidad”*.

Por otro lado, el trabajo en equipo se encuentra limitado, ya que no existen intervenciones comunicativas y pedagógicas que promuevan el vínculo de los docentes inclusores, estudiantes incluidos y sus respectivos maestros de apoyo, dejando en evidencia las normativas vigentes; observándose que en las prácticas áulicas no concuerdan con lo pactado, entre ellas, ante la ausencia del maestro integrador el/la estudiante incluido/a deja de tener participación.

En esta instancia se cuestiona de qué manera se construye el vínculo con el niño –niña incluido/a, cuál es la forma en que se vinculan a él/ella, cuáles serían las formas y maneras de participación que tienen en el aula y cómo se reconocen sus barreras de aprendizajes más allá de un informe o un documento.

Por ello es necesario verificar si la información de su diagnóstico clínico le permite al docente regular un mejor acercamiento o de alguna manera le genera rechazo, aunque el mismo esté expuesto en sus acciones, y no explícito en los discursos. Desde este punto de vista lo que se intenta manifestar, es que los vínculos y la comunicación en esta triangulación, par pedagógico - estudiante debe estar mediada desde estos ángulos: el diálogo permanente, la participación, el intercambio de información de “x” diagnóstico, pero por sobre todo comprender que todo lo mencionado anteriormente es propicio para beneficiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Poner en evidencia este conflicto nos remite a la investigación de *De la Reguera J. A. (2007)*, *“Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un*

triángulo equilátero” la cual menciona que “una organización -educativa o no- está formada por personas interdependientes que ocupan diferentes cargos y funciones que al mismo tiempo presentan perspectivas, valores e intereses que, en muchas ocasiones, son discordantes y desiguales. Dada la dificultad que tiene organizar y agradar a todos los miembros de la organización, la aparición del conflicto parece inevitable y sólo se puede entender como optimizador de la organización siendo necesario valorar todas las sugerencias, y aportaciones, de cuantos quieran participar en un proyecto necesariamente común”.

En este trabajo investigativo se muestra el desarrollo de las parejas pedagógicas, sus funciones y roles, que asume se encuentran distorsionados dada a la falta de información y normativas claras que den cuenta de cuál es el deber o quehacer tanto áulico como burocrático, es decir quién y cómo se deben formular los Proyectos Pedagógicos, de qué manera se involucran los docentes, si existen los equipos interdisciplinario cuál es su función en el ámbito escolar, quienes son los encargados de analizar las barreras del aprendizaje y las necesidades educativas de los y las estudiantes en general, cuál es el rol y la función específica del gabinete escolar con sus profesionales a cargo, fonoaudiólogos, psicólogos y psicopedagogos y cómo se asocia el docente regular en esta partida.

El estudio de Cotrina García M, García García M y Caparrós Martín E. (2017) *“Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria”* dan cuenta de los aspectos operativos de los docentes de manera muy interesante y como gestionan grupos-clase, la recepción de feed-back inmediato, la atención simultáneamente al grupo, etc. En sus resultados evidencian inquietud ante la vivencia de experiencias formativas de distinta naturaleza a la que el sistema educativo los tiene acostumbrados, como es el caso de la enseñanza colaborativa, la necesidad de definición de roles equilibrados en el aula, pensar en los turnos de intervenciones o formas de complementarse es fundamental, las aportaciones constantes sosteniendo los argumentos de otros, redundan de manera negativa en el seguimiento del discursos y en la profundización en los mismos.

Es por ello que se propone promover una perspectiva de acompañamiento psicopedagógico destinado a la “inclusión ” y no tanto a la “integración ”; ya que si se parte de la premisa que todas las personas gozan del mismo derecho a la educación, la adaptación al contexto y de las configuraciones curriculares propuestas para las niñas no debe de ser considerado como una “necesidad” exclusiva de las discapacidades únicamente, ni como una “dificultad” de no poder llevar a cabo prácticas educativas, sino como algo necesario para la población en general.

Las intervenciones psicopedagógicas centradas desde esta perspectiva podrán generar espacios para todos, en los cuales se pongan en juego las diferencias subjetivas, pero especialmente para la generación de una comunicación y acercamiento entre los docentes, posibilitando la palabra, el intercambio y la gestión de un trabajo empático y desde siempre pensando en el beneficio del o los estudiantes a su cargo. Consolidar los vínculos es el punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos, sino que se trata de reconocer al otro como distinto, pero en un espacio común e inclusivo.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. -Cancio, C. "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas". CABA. Ed. Paidós. 2016.
- Bekerman, D - Dankner, L. "La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa".
- Beltrán Jaime B. "Psicopedagogía de la diversidad en el Aula" 2da Edición. 2015.
- Cotrina García M, García García M, Caparrós Martín E. "Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria". 2017
- file:///C:/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0%20(las%20tics).pdf
- file:///C:/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0%20(las%20tics).pdf
- Heano López, Ramírez Nieto, Palacio Ramírez. "Que es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes" (2006)
- Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio "Metodología de la investigación" Cuarta edición. (2006)
- <https://www.psicologia-online.com/comunicacion-una-necesidad-de-la-escuela-de-hoy-2613.html>
- http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232012000200012
- <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020246009.pdf>
- <https://www.psicologia-online.com/comunicacion-una-necesidad-de-la-escuela-de-hoy-2613.html>
- http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232012000200012
- <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020246009.pdf>
- <https://www.unir.net/educacion/revista/andamiaje-bruner-vigotsky/>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación.
- Ley N° 26.378. "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad"
- Loizaga A. Beatriz - Stefanolo María C. "La pareja pedagógica como Dispositivo De Intervención en Integración Escolar". 2019.
- Martínez de Velasco, A., Nosnik, A., Vargas, V., Savage, G. "Comunicación horizontal,informal y rumor" en Comunicación y rumor. 1988
- Mendía GallardoR. "El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación". 2012.
- Pareja J. A. "Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero". 2007

- Prof. Sajama Jimena – Prof. Díaz Clelia. “Documento de orientaciones para el abordaje de los saberes específicos de los estudiantes con discapacidad intelectual. 2018.
- Resolución CFE N° 311/16. Ministerio de Educación de la Nación.
- Teixidó Saballs, J. – GROC. ¿Desdoblar? o ¿Dos docentes en el aula? 2008.
- Torelló, O. Rueda P., Gavalda J. M. “Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”. 2018
- Verdugo Alonso, M.A. “¿Qué significa la discapacidad hoy?”. 1999.

10. ANEXOS

Nota a dirección

Lugar y fecha:

A la Sra. Directora de la Escuela N° 4.015

Remedios Escaladas de San Martín

S / D:

Nos dirigimos a Ud. en calidad de estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario, con el fin de solicitar la aprobación para realizar un trabajo de investigación en la institución.

El tema por abordar es “La comunicación en la Pareja Pedagógica como dispositivo enriquecedor de las prácticas inclusivas en la Educación Primaria”.

Realizaremos encuestas a los docentes regulares de 4° grado del turno tarde y a los docentes de apoyo a la inclusión que conforman la pareja pedagógica, previamente conformando un consentimiento informado a dicho docentes.

Esperando contar con su autorización y apoyo nos despedimos atentamente.

Alumnas

Firma y aclaración:

Dirección

Firma, aclaración y sello:

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada.....

..., cuya responsable es.....

DNI..... 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

.....
.....
..... Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

.....
.....
.....

..... 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:

Entrevista semiestructurada

Docente inclusor:

Nombre del entrevistado:

Función:

Lugar de la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Objetivo: Identificar, metodologías, estrategias y didácticas implementadas dentro del aula. Identificar la existencia de transversalización del trabajo con el docente de apoyo a la inclusión (consenso de propuestas pedagógicas, configuración y diseño de actividades)

1. ¿Cómo se involucra la docente de apoyo a la hora de realizar el PPI del estudiante incluido?
2. - Cuando el/ la estudiante presenta un diagnóstico determinado ¿puede mencionar como maneja la información sobre el mismo? En caso de que no tenga conocimiento de dicho diagnóstico ¿a quién recurre?
3. ¿Tienen un espacio pautado y fijado para poder comunicarse intercambiar información, datos, etc. dentro del horario que cumple la docente integradora?
4. ¿Cuál es la recurrencia comunicativa con el docente de apoyo? ¿se va dando en el devenir de lo cotidiano?

5. ¿Puede dar ejemplos de estrategias metodológicas que utiliza para el trabajo en equipo con el par pedagógico?
6. Al momento de realizar sus clases, ¿de qué manera participa el maestro de apoyo?
7. Más allá de lo que la normativa establece como sus "deberes" ¿cuál considera usted que es su función real en lo cotidiano y qué rol tienen respecto a la inclusión del estudiante con discapacidad?

Entrevista semiestructurada

Docente de apoyo a la inclusión:

Nombre del entrevistado:

Función:

Lugar de la entrevista:

Fecha de la entrevista:

Objetivo: Identificar, metodologías, estrategias y didácticas implementadas. Identificar la existencia de transversalización del trabajo con el docente inclusor (consenso de propuestas pedagógicas, configuración y diseño de actividades)

1. ¿Cuál es la dinámica de trabajo que usted utiliza para brindar las orientaciones pedagógicas a los docentes del aula regular?
2. ¿De qué manera participa de la formulación del PPI de su estudiante incluido?
3. ¿Existe un espacio formalizado para brindar orientación pedagógica, metodológica, teórica-conceptual a los docentes del aula regular?
4. ¿A través de qué estrategias y herramientas hacen el seguimiento a los procesos de orientación realizados a los docentes?
5. ¿De qué manera se realiza el intercambio de estrategias pedagógicas entre usted y su par pedagógico?
6. ¿Tiene Ud. participación activa en las jornadas institucionales, que ahonden contenidos de discapacidad e inclusión escolar?, ¿puede mencionar de qué manera lo realiza?
7. ¿Puede mencionar cuales son los canales de comunicación con su pareja pedagógica?, estos, ¿facilitan o entorpecen el trabajo áulico?

Lectura y análisis de documentaciones pedagógicas:

Objetivo: Analizar y describir consensos de propuestas pedagógicas, configuraciones y diseños de actividades.

Nota:

PPI:

.....

.....

.....

PLANIFICACIÓN:

.....

.....

.....

OTROS CONOCIMIENTOS

- ❖ Windows
- ❖ Procesadores de Texto: Microsoft Word
- ❖ Hojas de Cálculo: Excel
- ❖ Presentaciones: Power Point
- ❖ Internet en general
- ❖ Programa Discovery
- ❖ Sistema de Facturación.

Participación en Congreso, encuentro, jornadas y/o simposios vinculados a la temática de la Capacitación

- ❖ Prácticas pre-profesionales en el centro de rehabilitación C.E.N.tir con equipo interdisciplinario (fonoaudiología, kinesiología - fisioterapia, psicología y psicopedagogía), orientado a trabajar con DISCAPACIDAD presentándose diferentes patologías (síndrome de Down, TEA, asperger, parálisis cerebral, retraso).
- ❖ Trabajos realizados en las prácticas profesionales con Adolescentes en la institución Jean Piaget. Aplicando técnicas: psicológicas y psicopedagógicas abordando el área : ORIENTACION VOCACIONAL
- ❖ Trabajo de maestra integradora, haciendo inclusión en el colegio “Sagrado Corazón de Jesús” a través de la institución Creciendo.
- ❖ Agente fundamental del equipo interdisciplinario en CENTRO INTEGRADOR: MI SOL elaborando plan de trabajos para la atención de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con base en algún tipo de discapacidad, desde la primera infancia y hasta la adolescencia.
Numero de referencia: 387-4392069
- ❖ Agente fundamental de la FUNDACION EBENEZER: Trabajo interdisciplinario con niños víctimas de violencia y trata de personas.
- ❖ Agente fundamental de la FUNDACION DIME ARGENTINA.