



TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de
CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE LICENCIATURA EN
PSICOPEDAGOGIA**

Título: "INCLUSION ESCOLAR"

Autores/as:

Rodríguez Mercedes – N.º DNI 36173925

Vallejo Gabriela – N.º DNI 33994839

Director/a:

Lic. Confalonieri Romina

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

01/03/2024

Firma autores/a

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Mercedes Rodríguez', is written over a set of horizontal lines.

A handwritten signature in blue ink is written over a circular stamp. Below the signature, the text 'Vallejo Gabriela', 'Psicopedagoga', and 'M.P. 1993' is printed.

Título: “Inclusión escolar, estrategias y dispositivos”

Autoras:

Rodríguez, Mercedes



Vallejo, Gabriela



Vallejo Gabriela
Psicopedagoga
M.P. 1993

Tutora

Lic. Confalonieri Romina



Romina Confalonieri
Lic. en Psicopedagogía
Mat. 0917

Índice

AGRADECIMIENTO	1
RESUMEN	2
1.INTRODUCCION	3
1.1PROBLEMAS Y OBJETIVOS	6
2.MARCO TEORICO	9
2.1 INCLUSIÓN ESCOLAR	11
2.2 DISCAPACIDAD	11
2.2.1 MARCO LEGAL	12
2.3 APRENDIZAJE	13
2.4 ROL DOCENTE	16
2.4.1 ESTRATEGIAS	18
2.4.2 DISPOSITIVOS	18
2.5 LAS CONCEPCIONES DOCENTE EN RELACION A LOS PROCESOS DE EDUCACION INCLUSIVA	19
3.METODOLOGIA	21
3.1 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	21
3.2 OBJETIVOS	22
3.3 ENFOQUES METODOLÓGICOS	23
3.4 DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN	23
3.5 PARTICIPANTES	24
3.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	24
3.7 PROCEDIMIENTOS	24
3.8 ANÁLISIS DE LOS DATOS	25
4. RESULTADOS	28

4.1 INCLUSIÓN ESCOLAR	29
4.1.1 CONCEPCIONES DE INCLUSIÓN ESCOLAR QUE TIENEN LOS DOCENTES	29
4.1.2 ACTITUDES ANTE UNA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD	30
4.1.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	32
4.2 DISPOSITIVOS QUE CONSTRUYEN Y UTILIZAN	33
4.3 ESTRATEGIAS QUE CONSTRUYEN Y UTILIZAN	35
5. CONCLUSIONES	38
6.REFERENCIAS	43
7.ANEXO	47
7.1“ENTREVISTA: SEMIESTRUCTURADA	47
7.2 CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN	51

AGRADECIMIENTO

Queremos agradecer a la Universidad del Gran Rosario por la posibilidad que nos brindó, de poder realizar el ciclo de complementario de la licenciatura en psicopedagogía, al colegio de profesionales de psicopedagogía de la provincia de Salta, que hizo posible el convenio con la universidad.

Un especial agradecimiento a nuestra Directora de la tesina Lic.Confalonieri Romina, quien fue nuestra guía en todo el trayecto, gracias a sus aportes que nos dieron claridad, sus comentarios tan precisos, enseñanzas y correcciones tan enriquecedoras, con cada uno de ellos sentimos que hemos crecido.

Gracias a la vida, por habernos permitido transitar juntas este maravilloso ciclo, en el cual hemos compartido e intercambiado conocimientos, charlas, ideas, puntos de vista, lo cual nos permitió poder aunar criterios para llevar adelante cada paso que fuimos dando.

Gracias a nuestras familias, por el apoyo incondicional, por esperarnos, por acompañarnos, por motivarnos.

RESUMEN

En la presente investigación se propuso abordar las representaciones que tienen los docentes nivel primario basada en inclusión escolar a partir de un enfoque metodológico cualitativo, a través de un diseño de tipo no experimental, se realizaron entrevista Semiestructurada individuales a diez docentes de nivel primario como principal objetivo describir las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en Salta capital y otra en el interior, departamento de San Carlos.

Luego de dicha instancia, 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 demuestran que las participantes indagadas presentan una continua reflexión, reconociendo el lugar de su profesión dentro de los contextos donde trabajan, surgiendo así la importancia del abordaje integral y transversal del aprendizaje. También mencionan la necesidad de que existan espacios de capacitación que permitan mejorar sus prácticas.

Las principales conclusiones se vinculan a la visibilización y descripción de las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan las docentes para favorecer la inclusión escolar en las escuelas de Salta ,como un aspecto central del trabajo, según lo expresado por las docentes podemos concluir en que existe falta de conocimiento acerca de inclusión escolar, una cuestión que quedó abierta se relaciona con la falta de espacios de reflexión y la necesidad de las entrevistadas de tener una capacitación y formación constante en el tema para poder brindar aprendizajes de calidad a sus alumnos.

PALABRAS CLAVES

Inclusión escolar, dispositivos, estrategias, docentes, nivel primario.

1.INTRODUCCION.

Las estrategias y dispositivos que construyen los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en Salta Capital y otra en el interior de Salta es una problemática que se refleja en el trabajo diario en el sistema educativo, tal es así que estas concepciones influyen en la transmisión de aprendizaje de calidad a los alumnos. En este sentido, podemos mencionar que el tema viene configurándose históricamente en busca de formas adecuadas de responder a la diversidad de los estudiantes.

Numerosas investigaciones han dado a conocer, a través de un abordaje empírico la temática de las representaciones sobre la inclusión escolar y las posibles estrategias y dispositivos que construyen los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar. Booth y Ainscow (2002), Sarto Martin y Venegas Renauld (2009), Foutoul y Fierro (2011), Rodríguez y Valdeoriola (2009), Porras (2010)

Booth y Ainscow (2002). Título: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Campo de estudio: Sociología Pedagogia. Objetivo: educación de calidad para todos, sin exclusiones. Tipo de estudio: analítico. Tipo de tratamiento de datos: mixto. Sujetos de investigación: actores de las instituciones escolares. Instrumento de investigación: observación. Resultado: permitir a todos los actores del sistema educativo reflexionar sobre las políticas y las prácticas educativas que puedan promover una educación de calidad para todo el alumnado en nuestros centros escolares, hacen mención de un proceso de desarrollo continuo que involucra a toda la comunidad educativa, donde se requiere contemplar dos ejes centrales: Aumentar la participación de toda la comunidad en la cultura, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la búsqueda permanente de estrategias para el abordaje de la diversidad, como un factor positivo de aprendizaje. Minimizar y eliminar las barreras que limitan el

aprendizaje y la participación, fortaleciendo las políticas y prácticas inclusivas

Sarto Martin y Venegas Renauld (2009) en Universidad de Salamanca (España) Instituto Universitario de Integración de la Comunidad. Título: Aspectos claves de la educación Inclusiva. Campo de estudio; Integración social. Sociología. Objetivo: proponen como objetivo sistematizar e institucionalizar el trabajo cooperativo por la educación inclusiva, a través de las distintas estrategias institucionales, lo que incluye los Proyectos Pedagógicos Institucionales. Resultados: dan cuenta de una diversidad de perspectivas vinculadas a la inclusión y convivencia.

Por otra parte, Foutoul y Fierro (2011) escuelas públicas del nivel básico en Latinoamérica. Título: Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Campo de estudio: sociológico. Objetivo: comprender que prácticas de gestión caracterizan a las escuelas que han logrado concertar esfuerzos para construir ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática. Tipo de estudio exploratorio. Tipo de tratamiento de datos: cualitativo. Sujetos de investigación: actores de instituciones educativas. Instrumento; observación. Principales resultados: señalan en sus investigaciones que existe una serie de prácticas de discriminación y exclusión, en las aulas escolares, donde los estudiantes no reciben un trato justo por parte de sus profesores, en relación a las oportunidades de aprendizaje y la evaluación. Situación que aumenta la desigualdad social e impacto en la vida de cada estudiante. Por estos motivos, cada unidad educativa debe como objetivo reflexionar constantemente sobre sus normativas y prácticas escolares, tanto a nivel macro como micro.

El concepto de inclusión se origina en la conferencia de 1990 de la UNESCO, realizada en Tailandia, donde se fomenta la idea de una educación para todos como principio y política educativa, fundándose las primicias que van a regir la política práctica en la construcción de una educación inclusiva (Porrás, 2010). Con este acontecimiento se inició un proceso de reflexión respecto a la educación inclusiva, donde el principal objetivo es la integración de personas con

NEE en las aulas regulares y en la aceptación de las mismas. No obstante, es necesario reformular este proceso de integración y posicionarse con un nuevo enfoque teórico que cimiente razonablemente esta nueva perspectiva social, inclusiva y colaborativa de la educación.

En la conferencia de Salamanca, en 1994, se estableció que el objetivo principal de la inclusión es incorporar al sistema educativo un sentido de flexibilidad e introducir las modificaciones necesarias para entregar a los alumnos las orientaciones y requerimientos que cada uno de ellos necesite, y así evitar que el alumno tenga que adaptarse al sistema (Porrás, 2010, MINEDUC, 2005).

Todas las investigaciones mencionadas anteriormente se orientan a la atención de la inclusión escolar. Teniendo en cuenta este punto, consideramos oportuno proponer un trabajo de investigación que tenga como objeto de estudio describir las estrategias y dispositivos que utilizan los docentes para favorecer la inclusión en el aula nivel primario. Por otro lado, podemos mencionar que las investigaciones encontradas no hacen referencias a investigaciones que se hayan hecho que describan el objeto de estudio.

A raíz de esto la pregunta que orienta la investigación es ¿Qué estrategias y dispositivos construyen los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en Salta Capital y otra en el interior de Salta?

La inclusión escolar resulta ser un posicionamiento que se encuentra en proceso de transformación y que cada vez, de acuerdo a la realidad que nos atraviesa está pidiendo con suma urgencia su lugar para instalarse en el sistema educativo. Atender la diversidad es un derecho.

Pensar psicopedagógicamente en las representaciones que tienen los docentes sobre inclusión escolar nos posibilita pensar en cómo ellos se posicionan ante la problemática y en consecuencia de qué modo construyen prácticas favorecedoras de procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y de

calidad. El trabajo en conjunto entre docentes y Psicopedagogos se convertirá en una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, posibilitando una educación innovadora que podría potenciar las competencias y capacidades necesarias de todos los alumnos.

En función de lo explicitado es que situamos como objetivo principal de la presente investigación describir las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en Salta capital y otra en el interior, departamento de San Carlos.

Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en Indagar cuáles son las concepciones de inclusión escolar que tienen los docentes. Describir las concepciones que tienen los docentes acerca de dispositivos escolares que construyen y utilizan. Describir las concepciones que tienen los docentes acerca de las estrategias didácticas que construyen y utilizan.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados, Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente a Marco Teórico se desarrollan siete categorías conceptuales tales como Inclusión escolar, discapacidad, marco legal, aprendizaje, rol del docente, estrategias, dispositivos, influencia de las concepciones de los docentes. En el capítulo referido a marco metodologías que plantean los objetivos, el enfoque y el diseño de investigación, describiendo a la institución que ofició como escenario empírico a las participantes. También se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas.

Por último, y a modo de cierre, se exponen las conclusiones reflexionando sobre los aportes del presente trabajo a la práctica psicopedagógica como así

también se mencionan las limitaciones que se encontraron en la investigación y sugerencias para investigaciones futuras.

1.1 PROBLEMAS Y OBJETIVOS

PROBLEMA

¿Qué estrategias y dispositivos construyen los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en Salta Capital y otra en el interior de Salta?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Describir las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en Salta capital y otra en el interior, departamento de San Carlos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Indagar cuáles son las concepciones de inclusión escolar que tienen los docentes.
- Describir las concepciones que tienen los docentes acerca de dispositivos escolares que construyen y utilizan.
- Describir las concepciones que tienen los docentes acerca de las estrategias didácticas que construyen y utilizan.

2.MARCO TEORICO

2.1 INCLUSIÓN ESCOLAR

La UNESCO (2005) define la inclusión como:

“Un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente con la convicción de que es responsabilidad del sistema general, educar a todos los niños.”

El concepto de educación inclusiva (Astorga Gatjens 2007) ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes al margen de los antecedentes escolares culturales y sociales, deben tener oportunidades iguales en todo tipo de escuela, en donde un entorno inclusivo se debe caracterizar por el respeto, la comprensión y el tener en cuenta la diversidad cultural, social e individual, igualdad de acceso a una educación de calidad, en donde se coordinen con otras políticas sociales .Es también un concepto en evolución porque resulta útil para orientar las estrategias del cambio educativo ya que cuestiona los orígenes y las consecuencias de la exclusión en el marco holístico de los objetivos de una educación para todos.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002) “inclusión significa que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos. [...] Significa la creación de comunidades que fomenten y celebren sus logros” (p 4).

Se trata de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela

para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky & Gartner, 1996).

Saber cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los alumnos es la tarea desde una educación inclusiva.

Desde este planteamiento, se reconocerá por primera vez en la historia que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad. Dueñas Buey (2010) Sobre detección de barreras en las escuelas el Consejo Federal de Educación nombra la resolución CFE N° 311/16 la cual establece:

- Barrera de acceso físico
- Barreras de la comunicación
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza aprendizaje
- Barreras sociales actitudinales: actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los demás familiares, carencias relacionadas con la información, capacitación y conocimiento de los procesos inclusivos.

Pero ¿cómo podemos eliminarlas? Es fundamental en primera instancia saber identificarlas para poder superarlas. Es una ardua tarea a llevar a cabo por todos los agentes intervinientes, docentes familia etc. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor positivo y un estímulo para el aprendizaje de niños jóvenes y adultos.

Borsani (2010) Afirma que es imposible poder trabajar la educación inclusiva

“si no se consigue la diversidad como un valor humano y como un valor educativo lo cual no sólo consiste en decirles a todos los estudiantes que se respeten, puesto que todos somos únicos y diferentes, sino que se

trata de un trabajo más interno y complejo, es decir identificar y desde construir los propios prejuicios, temores y dificultades” (p.27)

Stainback (2011) propone promover redes naturales de apoyo generando tutores pares al interior del grupo clase, así fomentamos un aprendizaje apuntando a lo cooperativo y colaborativo antes que actividades competitivas e independientes. Para esto es necesario educar a nuestros estudiantes, realizando actividades y proyectos que les permitan comprender positivamente las diferencias, diversidad es y el Valor de cada sujeto. Para este fin será necesaria la formación continua de los docentes ya que su apoyo constituye una estrategia clave para logro de las aulas inclusivas basándose siempre en los principios de derechos humanos a la no discriminación, igualdad y los intereses de los estudiantes. La plena inclusión supone que aceptó a los alumnos antes excluidos común con miembros valiosos y de pleno derecho de la clase. Si el maestro no valora al estudiante y no quiere tenerlo en su clase, probablemente surjan dificultades importantes para conseguir inclusión plena.

2.2 DISCAPACIDAD

La discapacidad ha sido percibida y valorada de diferente manera en dichos períodos históricos, en cada etapa se da cuenta del lugar que ocupa la discapacidad. Nos centraremos en el modelo social. El modelo social Oliver (1996), se presenta como un nuevo paradigma del tratamiento actual de la discapacidad, que ha tenido un desarrollo teórico y también normativo.

Maldonado y Jorge (2013). El modelo argumenta que las causas de la discapacidad no son religiosas o científicas, sino en gran parte sociales. Desde esta nueva perspectiva, se enfatiza que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en las mismas circunstancias que las demás, pero siempre desde el aprecio por la inclusión y el respeto a la diversidad. Este modelo está íntimamente relacionado con los valores fundamentales que sustentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad individual y la igualdad, que promueven la reducción de barreras y la promoción de la

inclusión social, basada en: la autonomía individual, la no discriminación, la accesibilidad universal, normalización del medio ambiente, diálogo cívico, etc.

Su premisa es que la discapacidad es una construcción social, no un defecto que impide que una persona con discapacidad ingrese a un determinado entorno social.

Maldonado (2013) señala que “Son los obstáculos y barreras que crea la misma sociedad, que limitan e impiden que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades.”.

Pérez Bueno citado por Velarde Lizama 2011 propone que las “soluciones” No deben estar dirigidas a cada persona con discapacidad en concreto, sino que deben tener una orientación social. Por tanto, a diferencia del modelo médico que se asienta sobre la rehabilitación de las personas con discapacidad, *el modelo social ponga el énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad.* Pérez Bueno, L. (2010). Tenemos así una nueva visión inclusiva que desafía la noción misma de normalidad en la educación, argumentando que la normalidad no existe, sino que es un constructo impuesto a la realidad donde sólo existen las diferencias. Velarde Lizama 2011 p.128

2.2.1 Marco Legal

Nos parece importante realizar un breve repaso de cómo fue cambiando el concepto de discapacidad a lo largo de la historia en cuanto a su marco legal. En Argentina rige la inclusión educativa desde la ley 26. 260. Luego surge así la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad. Esta convención exige la dignidad de la persona, su autonomía y accesibilidad. Sobre la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, Argentina responde con la Ley N°26378 que entró en vigor el 3 de mayo de 2008 es un tratado internacional donde las personas son reconocidas como titulares

de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y capacidades para reivindicar sus derechos. Considera las barreras de la sociedad y las actitudes negativas como los obstáculos físicos.

Esta ley en su artículo N °24 que habla sobre la Educación enuncia que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de oportunidades, los Estados partes aseguraran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. La ley dice que los Estados partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social a fin de propiciar su participación en igualdad de condiciones que los demás

Cabe mencionar también la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16 un instrumento que da respuesta a la Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada como Ley Nacional en 2008 y que adquirió jerarquía constitucional en Argentina en 2014 en sus artículos resuelve “propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los las estudiantes con discapacidad y aprobar promoción , acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”.

2.3 APRENDIZAJE

Tal como señalan (Valdez et.al.,2019) la inclusión educativa debe entenderse como una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante que asegure un aprendizaje significativo para todos.

Vygotsky (1934, como se cita en La Rota ,2010) afirma que el desarrollo cognitivo y los procesos de aprendizaje se relacionan dialécticamente en el individuo que forma parte de un determinado entorno, producto de esa unidad de opuestos, interacción social que le permite pensar la realidad y actuar en

consecuencia, hasta que comienza a construir relatos que no son sólo ellos mismos, y es el contexto. La lógica dialéctica interna del discurso de Vygotsky se mantiene en el análisis de la relación entre lenguaje y pensamiento, individuo y sociedad, cultura y biología, colectivo e individuo. La dimensión social de su pensamiento constructivista y el consecuente concepto de "zona de desarrollo próximo" permiten imaginar el carácter paradigmático de sus propuestas y la multitud de posibilidades en el campo educativo actual. Su constructivismo es un pensamiento coherente, visto como un proceso de construcción permanente no solo porque se construye colectivamente, es decir, en la interacción social, sino también porque nunca es un producto terminado.

En la interacción entre docentes y estudiantes, si se crea zona de desarrollo proximal, el aprendizaje cobra importancia, en la medida en que se combine con los conocimientos que ya tiene cada estudiante en la estructura cognitiva, puede promover la adquisición y asimilación de nuevos conocimientos; de esta manera, el proceso de aprendizaje puede convertirse en un motor de desarrollo significativo.

Al mismo tiempo, si hablamos de aprendizaje, también nos interesa adoptar la definición de Ausubel (1963) de que el aprendizaje significativo se basa en aprender integrando nueva información a nuestro conocimiento previo. Hacer conexiones entre lo que ya sabemos y la nueva información que adquirimos.

Las construcciones previas inciden de manera significativa en el nuevo aprendizaje) y se han examinado los elementos esenciales de esta propuesta en la teoría del aprendizaje. Los elementos repasados en una materia deben ser significativos y deben contribuir al estudiante para que los asimile y luego los combine con los conocimientos que ya tiene para un aprendizaje óptimo.

Filidoro (2009) nos brinda una conceptualización posible del aprendizaje: *“proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto”* (p. 16), por lo mismo entendemos que el aprendizaje es una construcción

constante que se emplea a través de la relación con otros y su entorno, también se precisa generar ambientes favorables para que el sujeto aprenda de manera adecuada siendo la interacción social parte esencial de su proceso.

También la autora en un primer lugar expresa que hay que hablar de procesos no de productos y por ende las estrategias y procedimientos que pone en marcha el alumno en la solución de problemas, no solamente en el resultado de una determinada prueba. En segundo lugar, otro término es el de construcción que se refiere al supuesto constructivista la de la insociabilidad sujeto –objeto. El objeto no puede ser concebido al margen del sujeto que lo concibe por lo tanto no es ayudar al niño sino construir el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. De acuerdo con lo expuesto es menester resaltar la importancia de trabajar con los saberes previos del sujeto que aprende, esto permitirá que se construyan aprendizajes acordes a sus conocimientos anteriores, fortaleciendo los mismos y de esta manera lograr mayor apropiación (Filidoro 2009).

Fernández (1987) dice que el aprender es un proceso que se construye, por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones: las cuales dependerá de la historia personal y vincular de ese niño que aprende.

Schlemenson (2013) Expresa que el ser humano a diferencia del conjunto de animales construye su aprendizaje en forma efectiva. La calidad de aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica. Aprender es un conjunto de procesos de transformación e incorporación de novedades, por el cada sujeto se apropia de objetos y conocimiento y lo enriquece psíquicamente. Con estos aportes, destacamos que toda situación de aprendizaje va determinada por un deseo, el deseo del sujeto que lo moviliza para apropiarse del mismo. También enfatiza que, de acuerdo con las teorías psicoanalíticas, las distintas formas de aprendizaje comienzan en el momento mismo del nacimiento, con el apoyo de las figuras parentales y su interacción

con el entorno. Esas relaciones tempranas permitirán que se potencien las riquezas psíquicas, habilitando una inscripción social satisfactoria.

Lograr un rendimiento de calidad en los alumnos de acuerdo a sus capacidades es uno de los desafíos a lo que consideramos que los docentes deben plantearse como objetivo desde su proceso de enseñanza. Creemos que posicionarse, desde que lugar enseñan, a qué tipo de enseñanza apuntan ya que no se obtendrán los mismos resultados en un docente que como método de enseñanza parte de la idea que es poseedor de su conocimiento a uno que cree que el aprendizaje se construye, también tener en cuenta a que alumnos se dirige no es lo mismo enseñar nivel primario que terciario todo esto implica repensar siempre sus prácticas de enseñanza en función de responder a la diversidad de alumnos, reflexionar acerca de sus propios aprendizajes pueden ser el camino para responder desde su enseñanza a aulas inclusivas .

2.4 ROL DOCENTE

Lawrence & Brown (2020) expresan que los docentes inclusivos interpretan la diversidad como una fuente de enriquecimiento, se esfuerzan por utilizar métodos educativos adecuados para todos los alumnos (no solo para unos pocos) y diseñan programas educativos que tienen en cuenta los diferentes ritmos del aula.

El papel del docente resulta imprescindible y determinante en este proceso de inclusión: sus actitudes, conocimientos, creencias y falsas creencias. En definitiva, sus percepciones y concepciones sobre la diversidad suponen, en ocasiones, mayores barreras que las que se derivan de la propia situación educativa e influyen inevitablemente en el proceso de inclusión en diversos entornos, como el académico, el social o el laboral. (De boer et al., 2011; Macfarlane & Woolfson, 2013).

También es importante saber desde qué paradigma se posiciona para atenderlo, con qué herramientas y dispositivos cuenta, cómo se posiciona al presentar situaciones inesperadas por ejemplo ante la crisis de un alumno con

TEA o hacia un alumno que tenga dificultad en la visión entre tantos otros casos más.

Sabemos que existen diferentes situaciones que ponen en crisis el quehacer docente, cuestionarlas permitirse una reflexión acerca de sus representaciones pensamientos, sentimientos, estrategias y concepciones que incumben su enseñanza permitirá sin duda una nueva mirada.

Retomando el término paradigma creemos que es pertinente nombrar el constructivista que se encuentra formado por diferentes autores que apuntan a conocer el contexto en el que se encuentra el alumno sino a sus aprendizajes previos, inteligencias múltiples aulas heterogéneas, definiciones importantes que permiten responder a un aula inclusiva. Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia: sentimientos y emociones (positivas y negativas) que provoca la docencia.

Kant citado por Palacios & Romanach (2006) sostiene que:

“aquello que constituye la condición para que algo sea fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor interno, esto es, dignidad; y añade: la autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (p.)

Consideramos que más allá de que tiene que haber un trabajo institucional en donde intervengan todos los actores incluso la familia, el rol del docente resulta fundamental en lo que se refiere a educación inclusiva ya que son los que interactúan de forma directa con los alumnos. Es en el nivel primario donde afianzan la relación docente escuela alumno y sin duda esto deja una huella a nivel emocional cognitivo significativa.

Existen infinidad de estrategias y dispositivos para atender a la diversidad en el ámbito escolar, la implementación de los mismos merece un previo análisis que permita que su uso responda a las necesidades del alumnado y tenga como fin promover aprendizajes significativos, y en consecuencia una educación de calidad para todos.

2.4.1 Estrategias

Anijovich & Mora (2009) definen las estrategias de enseñanza como:

“el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. Proponen entonces, algunos principios que impliquen metas de aprendizaje donde, por ejemplo, el alumno asuma responsabilidad creciente por su aprendizaje entre otros principios, para tener en cuenta en el momento de planificar las estrategias de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos.” (p.4)

En conclusión, lo que proponen en el texto es considerar que las estrategias son modos de pensar la clase, es decir, posibilidades, opciones para enseñar, decisiones creativas que pretenden favorecer el aprendizaje en los alumnos. Las define también como herramientas artesanales para entusiasmarlos y entusiasmar en una tarea y que requiere de compromiso. (Anijovich & Mora 2009).

2.4.2 Dispositivos

Para hablar de dispositivos compartimos la definición que expresa la autora Souto (1999), ella define dispositivo como un artificio instrumental, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo tiempos y espacios de personas acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación. Siguiendo esta línea de pensamiento tomamos la siguiente idea de Foucault (año) como se cita en Picotto, D & Armella 2012) sostiene que:

La noción de dispositivo pedagógico supone la organización de algo, la composición de distintos elementos que, ensamblados, producen un determinado efecto.

“Un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas

administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo [...] es la red que puede establecerse entre esos elementos [...], entre dichos elementos —discursivos y no discursivos— existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos ser muy diferentes”. (p. 184)

La noción de dispositivo pedagógico se refiere a una complejidad de elementos que, en un determinado momento, componen cierta realidad educativa. Es posible pensar como piezas de este dispositivo los más disímiles y heterogéneos elementos: leyes, normativas institucionales, textos escolares, actividades de enseñanza en el aula, formas de organizar y utilizar el espacio escolar (y la distribución, en él, de los cuerpos), organización de los tiempos, discursos habilitados y aquellos que no lo están, etc. (Grinberg, 2008, 2009). En segundo término, los dispositivos son siempre formaciones históricas, y su estudio, siguiendo a Rose (1999), se dirige a identificar los modos como los seres humanos somos individualizados y dirigidos por medio de diversas prácticas.

2.5 LAS CONCEPCIONES DOCENTE EN RELACION A LOS PROCESOS DE EDUCACION INCLUSIVA

Esta investigación pretende conocer las concepciones de los docentes en relación al proceso de educación inclusiva. Comenzaremos con la definición de concepción que nos brinda (Rosental & Ludin 1985) en el diccionario filosófico, ya que estos autores la definen como *“un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad y la actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto”.* p.74

Una de las razones por las cuales se considera importante definir el termino de concepciones, es porque esta permitirá indagar sobre los procesos de educación inclusiva que realizan los docentes y que influyen en sus prácticas pedagógicas en el aula para responder a la educación inclusiva.

En un estudio de Scielo Analytics como cita Espinosa Davila & Zambrano (2016) coincidimos cuando cita las definiciones de los siguientes autores e idea.

El hecho de conocer estas concepciones permite a las instituciones replantear los procesos de formación (Vélez-Calvo et al., 2017).

Pozo (2006, como se cita en Zambrano, 2016) sostiene que dichas creencias pueden convertirse en facilitadores o en barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa. Asimismo, a partir del estudio de las concepciones de docentes respecto a la educación inclusiva podemos conocer las razones de la no obtención de esta meta educativa López et al., (2010, como se cita en Zambrano 2016) lo que explicaría el origen de prácticas erróneas llevadas a cabo en centros educacionales que tienen la aspiración de convertirse en establecimientos inclusivos.

Estas concepciones, vistas como creencias son definidas por Pozo (2006, como se cita en Zambrano, 2016) son definidas como "una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, es decir, en la transmisión del conocimiento". La literatura nos entrega diversos enfoques que permitirían estudiar estas concepciones respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, de ellos el que admite relacionarlas de mejor manera a dichos procesos inclusivos, es el enfoque de las teorías implícitas López et al (2009, como se cita en Zambrano 2016). A modo general, las teorías implícitas se pueden definir según Pérez Echeverría et al (2006, como se cita en Zambrano 2016) como "un conjunto de principios que restringen nuestra forma de afrontar, interpretar y/o atender a las diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje que se pudiesen presentar". Como plantean los autores, dichos principios por ser implícitos son difíciles de abordar, por tanto, requieren ser inferidos mediante métodos indirectos, como pueden ser la resolución de problemas o dilemas.

En resumen según Pozo & Pérez Echeverría et al (2006,citado por Zambrano 2016) el origen de estas concepciones sería el fruto de una doble herencia, la primera dada por nuestra tradición cultural situada en un determinado contexto, el cual orienta la estructuración de nuestras concepciones respecto a nuestro mundo físico y social; y la segunda estaría dada por el legado

biológico proveniente de nuestro sistema cognitivo, el cual nos permite tener esta capacidad de conocer aquello que sabemos y aquello que ignoramos, intuir lo que otros saben o ignoran, además poder compartir nuestro saber con otros individuos.

3.METODOLOGIA

Estrategia metodológica: cualitativo

3.1 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Entrevista: Semiestructurada

Dirigida a docentes nivel primario

1 ¿Podría contarnos hace cuanto se recibió y en que institución?

2 ¿En su trayectoria académica tuvo alguna materia sobre inclusión escolar?

3- En su trayectoria docente has tenido la experiencia de trabajar con niños en proceso de inclusión escolar? ¿Cómo te resultó esa experiencia, podrías contarnos? ¿Cómo favoreciste su inclusión?

4 ¿Cuándo escuchas la palabra discapacidad, que es lo primero que se te viene a la mente?

5 ¿Actualmente se encuentra trabajando con estudiantes con discapacidad? ¿tiene conocimiento de qué tipo de discapacidad se trata?

6- A la hora de pensar en un niño en un proyecto de inclusión escolar ¿Cómo se organiza la escuela para alojarlo? ¿Cómo te organizas vos en el aula?

7 ¿Consideras que la diversidad en el aula presenta un desafío a la hora de desarrollar tu práctica docente? Si es así ¿Cuáles son esos desafíos?

8 ¿Qué estrategias emplea para fortalecer el aprendizaje escolar frente a estos desafíos?

9-En relación a las situaciones que trabajas actualmente, y que has trabajado, respecto a niños en proyecto de inclusión escolar: ¿considera que en todas las situaciones se ha llegado a un verdadero proceso inclusivo? ¿podría contarnos un poco al respecto?

10 ¿La escuela brinda estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión?

11 ¿Podrías contarnos cuáles son las estrategias didácticas que utilizas habitualmente para favorecer los procesos inclusivos?

12 ¿Utiliza estrategias didácticas específicas para favorecer la inclusión escolar de niños con discapacidad?

13 ¿Considera que el trabajo cooperativo y colaborativo entre pares favorece la inclusión de niños con discapacidad? ¿Tienen en la escuela, o por fuera de ella, espacios de reflexión donde puedan conversar acerca de cómo acompañar estas instancias diversas y también sobre cómo se sienten ustedes?

3.2 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Describir las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en salta capital y otra en el interior, departamento de San Carlos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Indagar cuáles son las concepciones de inclusión escolar que tienen los docentes.
- Describir las concepciones que tienen los docentes acerca de dispositivos escolares que construyen y utilizan.
- Describir las concepciones que tienen los docentes acerca de las estrategias didácticas que construyen y utilizan.

3.3 Enfoques metodológicos

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Hernández (2014) los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa Esterberg (2002). Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo que implica explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas. Van de lo particular a lo general.

3.4 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos (The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009).

Los estudios de diseño no experimental se caracterizan por no generar ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es

posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal dado a que recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 & Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas, objetos o indicadores; así como diferentes comunidades, situaciones o eventos. El alcance de la investigación es descriptivo Hernández (2014) tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas.

3.5 Participantes

La presente investigación se llevó a cabo en dos escuelas; una ubicada en zona noroeste de la ciudad de Salta y la otra se ubica en el interior de Salta específicamente en la localidad de San Carlos. Las instituciones elegidas son de gestión pública.

Participaron de este estudio 10 docentes de nivel primario. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 20 y 50 años. Su formación académica era de nivel terciario.

3.6 Instrumentos de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada Hernández (2014) exponen que estas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información.

Agregan Merton & Kendall (1946), que estas entrevistas se caracterizan por el hecho de que los entrevistados han recibido un estímulo específico o han participado de una situación social cuya experiencia subjetiva es objeto de la entrevista.

La entrevista estuvo formada por 13 preguntas guía (ver anexo p.51), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función a las respuestas de los participantes.

3.7 Procedimientos

En una primera instancia se recurrió al establecimiento educativo solicitando autorización por los directivos del nivel primario, para poder trabajar con los docentes. Las autoridades conforme con lo expuesto se firmó el consentimiento dando la aprobación para poder llevar a cabo la investigación.

La modalidad que se llevó a cabo fue de forma presencial e individual con cada uno de los docentes implicados dentro del establecimiento educativo. Se estima una duración de entre 30 a 45 minutos por entrevista.

Para la recolección de los datos se utilizó una grabadora de audio para obtener información más certera.

3.8 ANÁLISIS DE LOS DATOS

En base al tipo de investigación elegida se realizó un análisis de contenido cualitativo del discurso de los docentes implicados sobre el tema de estudio buscando profundidad, riqueza y calidad de la información, para interpretar experiencias, significaciones y perspectivas propias de la muestra seleccionada (Hernandez Sampieri, 2006).

Las impresiones, percepciones, sentimientos y experiencias del investigador constituyen una fuente importante que se agrega al análisis. La interacción entre la recolección de datos y su análisis permite mayor flexibilidad en la valoración de los datos y adaptabilidad cuando se elaboran las conclusiones Coleman & Unrau citados en Hernandez Sampieri et al., 2014.

La construcción del sistema de categorías y subcategorías de análisis se realizó de la siguiente manera: se tomaron en consideración los objetivos específicos para el análisis de las categorías y para las subcategorías se tuvieron en cuenta las preguntas realizadas. Posteriormente se procedió a reintegrar los datos segmentados apelando a un proceso de ordenamiento, síntesis y agrupamiento de los mismos. Se utilizaron las llamadas matrices cualitativas de datos como instrumento de agrupamiento.

Tomaremos las subcategorías como organizadores de dicha información.

TABLA 1 SISTEMAS DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS EMPLEADO

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Concepciones de inclusión escolar que tienen los docentes</p>	<p>Inclusión educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepciones ● Actitud frente a situación de inclusión ● Experiencias en inclusión escolar ● Posibilidades ● Dificultades ● Formación del profesorado
<p>Concepciones que tienen los docentes acerca de dispositivos escolares que construyen y utilizan.</p>	<p>Dispositivos pedagógicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Propuestas y objetivos ● Recursos y materiales ● Dispositivos propuestos específicos de la institución en relación a inclusión escolar
<p>Concepciones que tienen los docentes acerca de estrategias didácticas que construyen y utilizan</p>	<p>Estrategias pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Propuestas y objetivos ● Recursos y materiales ● Estrategias y propuestas específicas en relación con inclusión escolar

4. RESULTADOS

A continuación, expondremos los resultados obtenidos en las entrevistas; organizados en función de las categorías del análisis de datos, mencionados en el capítulo anterior sobre inclusión educativa. Las categorías son:

- Inclusión educativa
- Estrategias pedagógicas
- Dispositivos pedagógicos

Dentro de ellas desarrollamos el análisis de algunas subcategorías que nos parecieron relevantes.

4.1 INCLUSIÓN ESCOLAR

4.1.1 CONCEPCIONES DE INCLUSIÓN ESCOLAR QUE TIENEN LOS DOCENTES

Teniendo en cuenta que las concepciones son opiniones, principios y valores y convicciones que mantiene el individuo (Rosental & Ludin 1985) y ante las preguntas orientadas a indagar sobre “las concepciones que tienen los docentes sobre inclusión escolar” (las entrevistas se realizaron en el interior de Salta y en Capital). A continuación, se cita algunas respuestas por parte de los docentes acerca de qué entienden por inclusión escolar:

En este sentido, la entrevistada 7 expresó que “*la inclusión es igualdad de derechos para los niños que presentan o no una discapacidad*”, la entrevistada 1 mencionó: “*inclusión es brindar posibilidades, oportunidades*”. La entrevistada 10 sostuvo que “*inclusión es igualdad, dar oportunidad de aprender*”. De igual forma, la entrevistada 2 expresó: “*la inclusión no es solo incluir a alumnos con discapacidad, es incluir a todos para formar un grupo, para que todos puedan aprender del otro*”. Estas palabras de las docentes se orientan en el mismo sentido que lo mencionado por la UNESCO (2011) en donde la educación inclusiva se remite a un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los

aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema.

En la mayoría de los docentes se encontró una confusión entre lo que es inclusión e integración.

Con respecto a si se logra o no un verdadero proceso inclusivo, la mayoría de las respuestas fueron “no”. La entrevistada 7 expresó *” no, ya que el niño que tiene alguna discapacidad demanda más atención”*, la entrevistada 10 *“No porque nunca llegan los demás niños a comprender que hay un niño con discapacidad”*, la entrevistada 6 *“a veces se da, otras veces no, tiene que ver con la postura en que se posicione la docente el alumno y la familia, en mi caso siempre busco trabajar en equipo para que se logre”*. Por su parte, la entrevistada 8 expresó: *“No, porque están trabajando de forma aislada la mayoría de las veces”*.

Dentro de esta categoría reconocemos las posibilidades y dificultades de la inclusión educativa. Entre las posibilidades de la inclusión, la entrevistada 3 dijo: *“justo fue mi primer año en la escuela que tuve un niño con autismo, así que imagínate fue todo un desafío, pero si pude llevarlo a cabo, de hecho, tenía dos niños con autismo, uno severo que estaba medicado y otro más tranquilo...”* La entrevistada 4 relató *“me tocó trabajar hace como dos años atrás con una nenita con TEA y el año pasado con una nena con síndrome de Down, obviamente la niña con tea tenía una maestra de apoyo a la inclusión, se trabajó en equipo realizando PPI, reforzando aquello que la nena no había logrado y era admirable como la niña aprendía...”*. La entrevistada 7 expresó *” en los primeros años fue todo un desafío, pero gracias al apoyo de un excelente equipo interdisciplinario que supo orientarme y guiarme en el trabajo de las actividades logré favorecer la inclusión de cada niño que tuve a cargo”*. La docente 9 *“Considero que, si se llega a un proceso inclusivo, pero requiere de mucho tiempo y dedicación”*. Entre las dificultades de una inclusión educativa la entrevistada 10 manifestó *“muchas veces me atrasaba en el dictado de las clases planificadas con el resto del grupo (...) cada vez que sus docentes de apoyo no están, es complicado atenderlos”*.

Con respecto a lo planteado por las entrevistadas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 podemos retomar lo expresado por Casal (2014), quien sostiene que partiendo de las diferencias concretas de cada persona es que la escuela aporta un marco de posibilidades de igualdad, alcanzando atenuar estas marcas de desigualdad personales o sociales durante el proceso de escolarización.

El trabajo cooperativo y colaborativo favorece la inclusión.

4.1.2 ACTITUDES ANTE UNA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola (2017) señalan que la actitud de las docentes es primordial en los procesos de inclusión educativa, entendiéndose a ésta como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y las formas en que se reacciona frente a esta postura, centrando sus esfuerzos en el logro de los aprendizajes para todos sus alumnos.

En relación a esto, es que las docentes expresan como es su actitud o predisposición ante los procesos de inclusión.

La entrevistada 1, puso énfasis en que la inclusión educativa representa un desafío para los docentes *“Es todo un desafío que ingresen niños con discapacidad, aprender sobre la discapacidad, ver cómo la vamos a trabajar con la familia, como lo trabajas con los niños en la sala... uno está dispuesto y expuesto constantemente a eso. No me genera rechazo, tener alumnos con discapacidad, son niños y este es nuestro trabajo y hay que brindarle lo mejor posible porque todos somos iguales y ellos merecen un lugar en la educación”*

Entrevistada 2 también expresa un sentimiento ante la pregunta sobre su actitud *“me genera preocupación de no poder cumplir con todos, y es también un desafío, más allá de que el proyecto pedagógico es flexible ya que se va reajustando en el año a medida de lo que el niño va logrando”*.

La docente 3 expresa que *“uno de los desafíos más grandes para las docentes es estar para cada alumno”*

Otra docente 4 expresa “siempre trabajar con inclusión presenta un desafío, a veces es más difícil trabajar con los padres que con los alumnos mismos.

Entrevistada 8 *“es una situación muy estresante” cuando no asiste la MAI, se me reducen las posibilidades, los pequeños demandan mucha atención, tengo que dejar al resto para atenderlos, o dejo a los niños para trabajar con mis 26 alumnos”*

Al indagar sobre el término discapacidad docente 1 respondió *“Es falta de algo”*, la docente 6 dijo “dificultad en el alumno”, la docente 7 “problema del alumno”, otra docente 10 declaró “deficiencia del alumno”, docente 9 refirió el término discapacidad como “ persona sin ninguna parte de su cuerpo, ejemplo manos o pies”

La entrevistada 1 expresó: *“yo no sabía que tendría niños con discapacidades y me enteré cuando me presenté a trabajar, ya con los niños en la sala, yo primero lo tomé como, porque tengo que tener una nena con esa dificultad y después lo entendí, que todos pueden estar incluidos”*. Al respecto Maldonado (2013) señala que “Son los obstáculos y barreras que crea la misma sociedad, que limitan e impiden que las personas con discapacidad se incluyan”. La entrevistada 5 mencionó: *“aprendes, creces un poco, tenéis que investigar, leer y sumar otras estrategias”*. La participante narró la práctica de su función docente como el medio por el cual se aprende todos los días a través de la interrelación que se desarrolla en las intervenciones pedagógicas desde su rol de educadora.

El posicionamiento del docente es de suma importancia ya que es lo que determinará sobre qué postura paradigma se posicionan inclusivo, integrador, segregador o hasta excluyente. La docente 3 mencionó: *“lo primero que hago es ver cuál es la patología que tiene y poder informarme sobre qué es, para poder ver como lo puedo ayudar, qué estrategias, qué recursos le puedo brindar”*. La docente 5 narró que hablar de prácticas inclusivas no es solo hablar y cumplir un

marco normativo, sino tiene que ver con los propios protagonistas, es decir como lo conciben y que hacen ellos en el espacio escolar.

Algunos autores expresan que los docentes inclusivos interpretan la diversidad como una fuente de enriquecimiento, se esfuerzan por utilizar métodos educativos adecuados para todos los alumnos (no solo para unos pocos) y diseñan programas educativos que tienen en cuenta los diferentes ritmos del aula. (Lawrence & Brown, 2020)

4.1.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Al investigar la formación que reciben los docentes dentro del profesorado, se observaron claras coincidencias entre las docentes 1, 2, 3, 4, 5, 7 quienes informaron que fue mínima la formación, solo se impartía una materia y los contenidos cubiertos eran superficiales.

Respecto a la formación de integración escolar brindada para los docentes, los entrevistados indicaron que los docentes necesitan profesionalización o capacitación continua.

Al respecto expresaron:

Docente 1 *“La formación sobre el tema fue muy poca, casi nula, fue sola una materia en la que se tocaba el tema, pero no con profundidad”* Docente 2 *“En la época que me recibí fue muy poca la formación* Docente 3 *“solo fue teoría* “Docente 4 *“tenía una materia... pero nos dieron solo trabajos prácticos* “Incluso hubo una maestra que declaró: Docente 5 *“nunca tuve una materia específica que hablara de inclusión* “Docente 6 *“no tuve una materia específica que hablara de inclusión* “Docente 10 *“si tuve una materia, no fue muy productiva”*

Los docentes sintieron que era necesaria una capacitación más profunda sobre el tema, ya que esto les permitiría tener mayor confianza en sus habilidades y afrontar una práctica más inclusiva.

En cuanto a las herramientas brindadas a los docentes, todos coincidieron en que no se les brindaron las herramientas necesarias para pensar en la

inclusión en las escuelas y para ello deben capacitarse para poder brindar una educación de calidad a sus estudiantes.

Al respecto dijeron:

Docente 2 “... *no se nos brindó las herramientas necesarias...*” En esta dirección, Alegre (2000) menciona que es importante destacar la necesidad de que los docentes tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La docente 5 mencionó: “... el profesorado enseña para chicos ideales” Jordán Glen et al, (2010) al respecto dice que es necesario entender, que para colaborar con que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas, es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. También, señalan que el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los docentes acerca de la inclusión educativa.

Todos los docentes ven la necesidad de una formación más profunda sobre el tema, en vista de que eso les aportaría mucho más para confiar en sus capacidades y enfrentar prácticas más inclusivas.

4.2 DISPOSITIVOS QUE CONSTRUYEN Y UTILIZAN

En cuanto a los dispositivos que utilizan en sus prácticas para favorecer la inclusión escolar se pudo observar que, los mismos apuntan a desarrollar el respeto, lograr una vinculación entre pares para favorecer el aprendizaje, trabajo colaborativo directivos docente. Docente 1 “*desde la escuela siempre buscaron el recurso humano o si hay capacitaciones nos avisan*”. Entrevistada 6 “*siempre que necesito ayuda sobre algo puedo contar con la directora para una solución en conjunto*”. Entrevistada 10 “*A Través de juego aprender a convivir y respetar a los demás*” Respondió Entrevistada 6 que “*en la institución sobre todo en las jornadas pedagógicas se brinda un espacio para hablar sobre inclusión, pero que no es el tema principal de la escuela*”. Entrevistada 7 “*lograr una vinculación*

entre pares favorece el aprendizaje” Desde la institución se apunta e incluso son llamadas escuelas inclusivas sin embargo en la práctica por las declaraciones de la mayoría de las docentes no trabaja con una propuesta curricular universal o que realiza un trabajo colaborativo con la maestra de apoyo desde principio de año. Sin embargo, la docente 9 expresa que “mis proyectos están planificados para que todos puedan aprender” manifestando que se preocupa por atender a la diversidad. Docente 3 *“se podría incluir un eje transversal para trabajar la inclusión durante todo el año lectivo”*. Asimismo, menciona que *“el objetivo es la socialización, lograr que el niño socialice, que comparta, ese es uno de los objetivos principales”*.

Al indagar sobre cómo se organiza la escuela para alojar a un niño con proyecto de inclusión la entrevistada 6 cuenta *“primero como docentes observamos comportamientos, vemos su trayectoria escolar si tenía acompañamiento o no, desde dirección nos avisan y trabajamos en paralelo para atenderlo”* y cómo se organiza ella como docente la entrevistada *“lo principal es buscar la integración con los compañeros ,porque si el niño no logra integrarse difícilmente pueda aprender, me toco una vez tener una alumna que no tenía CUD y con la ayuda de otra maestra que trabajaba en el establecimiento adaptamos las actividades”*

Los dispositivos y propuestas específicas de la institución en relación a la inclusión escolar en las dos instituciones de acuerdo a declaraciones de las docentes 3, 5 ,6 10 apuntan a dar conocimiento a los docentes sobre el marco legal y de vez en cuando existe algún taller de alguna discapacidad específica.

El trabajo colaborativo entre directivos, docentes, familias y todos los actores resulta ser importante para favorecer los procesos de inclusión. Docente 4 sostiene la importancia de la comunicación que tienen los docentes y directivos para abordar temas de discapacidad.

En relación a esto las entrevistadas mencionaron que la institución escolar en la escuela del interior cuenta recientemente con un equipo de orientación escolar que ofrece el apoyo mientras que en la escuela de capital es la directora

quien se encarga de generar espacios de reflexión donde se aborda la inclusión sin embargo, (como ya se nombró anteriormente mediante las declaraciones)” no resulta ser el tema central y la capacitación necesaria, pero no suficiente para orientarlos con el objetivo de pensar la inclusión escolar”, . Al respecto todas las docentes manifiestan estar preocupadas por la falta de capacitaciones respecto al tema para dar respuestas de calidad, a la diversidad de estudiantes.

Se trata de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky & Gartner, 1996).

4.3 ESTRATEGIAS QUE CONSTRUYEN Y UTILIZAN

En esta categoría, en primer lugar, hacemos referencia a las propuestas y objetivos que consideran las docentes para el proceso de inclusión. Siguiendo ésta línea podemos decir las entrevistadas 2,3,5,6,7,10 estimaron la importancia de la socialización en el nivel primario.

En cuanto a las propuestas la mayoría de las docentes las realiza en base a chicos ideales, no hubo ninguna docente que declarara que arma su propuesta con la MAI (Maestra de apoyo a la inclusión), sin embargo, solo una docente manifestó *“mis propuestas y objetivos están planificados para que todos mis alumnos puedan resolverlo”*. Con respecto a los objetivos que consideran las docentes para el proceso de inclusión. La entrevistada 5 se refiere al aprendizaje como objetivo, otra entrevistada 3 menciona la significación de los talleres donde puedan intervenir las familias de todos los estudiantes para evitar la discriminación.

Al respecto podemos mencionar algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a modo de ejemplo: Entrevistada 1 *“El objetivo propuesto, es que*

pueda socializar, integrarse. Se habla con los papás que buscan ellos también que socialicen, que aprendan”. Asimismo, opina entrevistada 2: “se busca lograr el máximo de su potencial de aprendizaje, observando sus fortalezas”

En lo que respecta a las estrategias que construyen y utilizan los docentes para favorecer la inclusión en el aula las más nombradas fueron el juego, uso de tics para favorecer el aprendizaje y trabajar siempre con soporte visual y auditivo. Entrevistada 6 “siempre busco el uso de los tics “se busca la dinámica del grupo”. Entrevistada 7 “uso la implementación del juego como estrategia” Cuando se indaga acerca de si la escuela brinda estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión, se nombró favorecer el trabajo colaborativo, empatía y respeto. La mayoría de las docentes 1,2,4,5,6,7,10 indagadas respondió que las estrategias específicas para favorecer la inclusión escolar, varían según la discapacidad del niño/a. La entrevistada 4 menciona: “el espacio físico es importante, esto es afirmado por la entrevistada 2 quien asume la importancia del espacio para poder desplazarse cómodamente.

Mientras tanto, la entrevistada 4 opina que la planificación no debería ser parte de su labor docente, señalando su falta de formación para este cometido: *“Las estrategias, las planificaciones, eso lo debería hacer el docente capacitado en discapacidad”*.

En cuanto a la subcategoría de recursos y materiales para una inclusión escolar, las 10 docentes que tuvieron las experiencias en inclusión manifiestan que no se utilizan los mismos recursos del grupo. El diseño de actividades y materiales de apoyo se implementan de acuerdo a las características del niño considerando el ritmo de aprendizaje que tienen. La entrevistada 6 *“los materiales van a depender de cada niño ,tuve un alumno con dificultad visual y no usaba los mismos recursos que un niño tea por ejemplo”,* otra entrevistada 7 *“el uso de recursos y materiales van a depender de la necesidad de cada niño “entrevistada 10 “trabajo con los recursos que me sugiere la maestra de apoyo y siempre depende de la dificultad que tenga el alumno (...)”*Entrevistada 8 *“son poco los recursos y materiales con lo que cuenta la escuela pero lo utilizamos según necesidad del niño”*.

La entrevistada 5 refiere *“que no está establecida aún la inclusión, sobre todo porque el gobierno nacional no brinda los recursos materiales y humanos para que las docentes puedan sentirse acompañadas en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños incluidos”*

Desde el punto de vista de Eroles (2008) los materiales didácticos y los recursos dentro del aula, brindan experiencias en los niños, que pueden servir para identificar, calificar y establecer semejanzas, a la vez que resolver problemas, mientras juegan, así mismo producen una interrelación entre estos y el documento de manera fluida, produciendo oportunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Mediante el presente apartado nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones, sin pretensiones de alcanzar respuestas acabadas sino a modo de cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio consideramos pertinente mencionar que el objetivo general que ha orientado el proceso investigativo ha sido describir las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en Salta capital y otra en el interior, departamento de San Carlos.

Las percepciones de los docentes sobre la inclusión en las escuelas, basadas en las entrevistas, indican que, aunque entienden lo que significa la educación inclusiva y lo importante que es para su práctica diaria, estos conceptos aún están en proceso de formación. La atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes sigue siendo una cuestión difícil de implementar para ellos, pero la relación de estas representaciones con sus tareas diarias es innegable, ya que son estas ideas las que los guían.

Si bien es cierto que las opiniones de los docentes sobre cómo se implementan los procesos de inclusión variarán según la experiencia de cada individuo, es necesario proponer caminos de mejora que beneficien estos procesos, caminos que concienticen al docente promedio de escuela sobre este tema. Cabe mencionar que la actitud de los entrevistados, fue la de sentirse inseguros y preocupados por la diversidad de los estudiantes en el aula, sin embargo, esto los impulsó a pensar en nuevas estrategias para lograr un aprendizaje de calidad para todos.

En consonancia con lo explicitado, la importancia que los docentes deben prepararse para la diversidad de sus estudiantes es fundamental, pues en su práctica diaria debe recurrir a estrategias, técnicas y materiales que le permitan no solo descubrir los estilos individuales de aprendizaje de sus estudiantes, sino tener presente que sus necesidades cambian con el tiempo. En este sentido, la

formación brindada por las instituciones debe brindar orientación y asesoramiento a los docentes para realizar la necesaria labor de inclusión.

Al respecto, es necesario señalar que, según los docentes, la formación que reciben como docentes es muy incompleta sintética e incompleta, lo que repercute en su práctica a la hora de pensar estrategias que les permitan implementar procesos de inclusión. Es evidente que existe una necesidad urgente de contribuir a la formación inicial de los docentes para lograr la inclusión en la educación, lo que debe promoverse a través de políticas educativas que avancen en este tema.

Según lo expresado por las participantes, la formación que el profesorado les brindó sobre inclusión escolar es casi nulo, muy superficial a pesar de la importancia que hoy en día tiene el tema en las prácticas educativas, y la necesidad de contar con herramientas para pensar en la misma, se transformó en un tema del cual cada docente tiene que ocuparse por sí sola, la capacitación corre por cuenta del docente interesado en ampliar sus conocimientos y esto pone de manifiesto la importancia que tiene para las entrevistadas el brindar aprendizaje de calidad para todos sin importar las distintas necesidades que se puedan presentar en el trabajo diario dentro del aula.

Continuando con lo expresado por los entrevistados, la institución escolar del interior cuenta recientemente con un equipo de orientación escolar, quien las orienta, asesora y apoya en las necesidades que tiene y los que van surgiendo la práctica diaria, teniendo en cuenta la diversidad de alumnos que tienen en sus aulas, pero ellas creen que no es suficiente para cubrir las necesidades de sus estudiantes. Lo que muestra un aumento en la matrícula de niños con discapacidad en las escuelas regulares.

No sucede así con la escuela en capital quien no cuenta con ninguna orientación más que la que le da el personal de la institución en este caso el directivo, quien aborda diferentes temáticas y donde se evidencia que la inclusión escolar no sería prioridad.

Es por ello que hacen notar la creciente necesidad de una capacitación y actualización continua para poder brindar respuestas de calidad que faciliten el proceso de una educación inclusiva.

Los aspectos mencionados ponen de manifiesto que la inclusión educativa está en proceso de cambio y crecimiento para los docentes, como así también las concepciones que tienen sobre el tema, y son ellos los que van promoviendo de manera lenta pero segura la diversidad de edad, quebrando la homogeneidad que hasta el momento se hizo presente y de esta manera aspirar una educación de calidad con la participación y convivencia de todos los alumnos respetando las individualidades.

A partir de lo expresado por las entrevistadas acerca de sus deseos por capacitarse sobre el tema de inclusión escolar creemos que no podría vincularse a sus deseos de vencer las inseguridades y temores para llegar a garantizar el derecho de educación de calidad que tienen que tener todos los alumnos. Por lo tanto, es importante no detenerse, ni poner la mirada en lo que no se ha alcanzado aún, si no poder tener un horizonte y una meta más clara que los lleve a representar una inclusión escolar que quizás lleve un tiempo, pero no es imposible de alcanzar.

Consideramos que la presente investigación resulta un aporte para la psicopedagogía, ya que pone de manifiesto en cómo piensan los docentes sobre inclusión escolar y conocer las representaciones que tienen sobre el tema nos permitirá pensar conjuntamente cuáles son los modos en que se contribuirá al desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizajes de calidad y sobre todo que contemple la diversidad, de esta manera colaborar con el diseño de estrategias para que todos los alumnos de manera igualitaria incorporen aprendizajes que le brinden oportunidades de desarrollar todas sus potencialidades y de esta manera respetar las diferencias. El aprender a dejar las diferencias y la diversidad no debe verse como un problema si no como algo enriquecerá sus vidas como así también a la sociedad. Es necesario un cambio de mentalidad y actitud para la aceptación de la diversidad para lograr el objetivo de tener una

escuela inclusiva, es un trabajo en conjunto de docentes, Psicopedagogos, familias y sociedad para ver resultados positivos.

Pasando a las limitaciones de este estudio, podemos mencionar que el principal obstáculo es la no dificultad para encontrar docentes con experiencia en inclusión en la educación, lo que muestra un aumento en la matrícula de niños con discapacidad en las escuelas regulares.

Como sugerencias para futuras investigaciones podemos mencionar la posibilidad de indagar sobre las perspectivas que tienen sobre el tema docente de otro nivel educativo, como un modo de acercamiento a otros puntos de vista y de esta manera poder seguir indagando sobre la construcción de las representaciones que tienen los educadores sobre la inclusión escolar y así de este modo también conocer si a medida que los tiempos avanzan, los profesorado y las instituciones escolares dedican mayor carga horaria la capacitación sobre la temática tan importante y que en estos momentos no forma parte de la manera amplia en el currículo de la formación docente. Sabemos que los docentes que ya se encuentran en sus prácticas, no pueden volver a estudiar un profesorado, pero sí podrían generar desde el gobierno, desde las propias instituciones, capacitaciones que apunten a mejorar sus prácticas para poder atender a la diversidad desde una educación inclusiva y de calidad. Es importante también pensar en las representaciones que tienen sobre inclusión los Psicopedagogos ya que forman una parte importante del eslabón de la cadena de educación, ya que buscan optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje ayudando en la orientación de la comunidad educativa en la aplicación adecuada de métodos y recursos didácticos inclusivo para la construcción de conocimientos que todos los estudiantes, siempre atendiendo la diversidad, la representación que estos profesionales tengan llevará a concientizar sobre derribar las barreras que impiden que los docentes y la comunidad educativa lleven a cabo acciones inclusivos para poder seguir indagando sobre las representaciones que tienen los educadores sobre la inclusión escolar y como alto a inclusión en sus prácticas diarias.

Nuestro aporte desde la psicopedagogía tendrá que ver también con generar espacios que den lugar a talleres, capacitaciones, espacios de reflexión, que tengan como objetivo dar conocimiento sobre la inclusión escolar, que no solo apuntan a capacitar a docentes sino a todos los agentes que conformen la institución; para así, generar y favorecer el trabajo colaborativo entre pares y dar lugar a una educación de calidad para todos.

En cuanto a los avales legales, estamos en un claro momento de transición; resulta clave el lugar que adoptemos cada uno de nosotros para acelerar (o retrasar) los procesos de inclusión que ya comenzaron.

Estamos todos llamados a trabajar, caminar por el mismo sendero, a ser parte, a ser protagonistas en el proceso, porque la educación inclusiva es de todos, para todos y es con todos.

6.REFERENCIAS

Alegre, M. (2000). *Diversidad humana y educación*.

Angenscheidt Bidegain y L. Navarrete Antoia, I. (2017) *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. Ciencias Psicológicas 11*.

Anijovich 11, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. El docente post pandemia*.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.

Borsani, M. (2010) *Integración Educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Ediciones: Novedades Educativas

Bujardón A, Aguilar C, Roca F, Seijo B, Prieto D. (2003). *La educación en valores humanos: fundamento de las estrategias educativas*.

Casal, V. (2014) *Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial*. [Ponencia] VI Congreso Internacional de Investigación y Practica Profesional en Psicología XXI Jornada de Investigación Decimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Abordajes. 9 de diciembre de 2001.

COPIDIS y Grupo Art. 24 (2017) *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho*
De boer, Anke, PIJL, Sip Jan y Minnaert, Alexander. (2011). "Actitudes de los maestros de primaria regular hacia la educación inclusiva: una revisión de la literature". *Revista Internacional de Educación Inclusiva. Vol. 15*, Ed. Taylor & Francis: Londres.

Dirección General de Educación Superior Salta. (s.) Documento de orientación sobre la intervención de los equipos de apoyo de la modalidad educación

especial en la trayectoria educativa del estudiante con discapacidad roles y funciones. Recuperado de: https://dgessal.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_EQUIPOS_DE_APOYO.pdf

- Dueñas Buey, M. L., (2010). *EDUCACION INCLUSIVA*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 358-366.
- Fierro, C., & Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. In *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Vol. 17).
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). *El proyecto de apoyo a la Enseñanza Efectiva (SET): La relación de las prácticas de enseñanza inclusiva con las creencias de los docentes sobre la discapacidad y la capacidad y sobre sus funciones como docentes. Docencia y Formación del Profesorado* 26, 259-266
- Ley 26.378 [Ministerio de Justicia y Derechos Humanos] Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Mayo 21 de 2008.
- La Rotta, E. L. (2010). *Desentrañando la lógica interna del Constructivismo Social de Vigotsky. (Pensamiento), (palabra) y obra*, (4), 76-82.
- Lawrence-Brown, Diana. 2020. *Enseñanza diferenciada y escolarización inclusiva*. 1223. Ed Oxford University Press, Oxford (Inglaterra).
- Maldonado, V., & Jorge, A. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. En. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109.
- Manual básico sobre desarrollo inclusivo. Managua, Nicaragua 2007
- Nueva Visión para la plena Inclusión (2018). Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad CORIDIS. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de:

<https://www.buenosaires.gob.ar/copidis/convencionsobrelasderechosdelaspersonascondiscapacidadabordajesparalaplenua> propiciando autorías de pensamiento. Ediciones Nueva Visión.

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.

Papalia, DE, Olds, SW y Feldman, RD (2007). *Desarrollo humano McGraw-Hill*.

Picotto, D. & Armella, J. (2012). *De la escuela pública a la escuela de los públicos. Una aproximación crítica al Programa Conectar Igualdad*.

Resolución 311/16 [Consejo federal de Educación] 15 de diciembre de 2016

Rose, N. (1999). *Poderes de libertad. Replantear el pensamiento político*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Rosental, M., & Iudin, P. (1985). *Diccionario filosófico*. Moscú: Progreso.

Sarto Martín, M. P., & Venegas Renault, M. E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva.

Souto, M. (1999) *Grupos y Dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ediciones Novedades Educativas.

Souto, M., Tenaglia, G., & Volpin, G. (2005). *Una propuesta curricular basada en los conceptos de “dispositivo” y “formación”*.

UNESCO. (2010) *¿Que significa la inclusión educativa?* Recuperado de: <http://www.unesco.org/es/education/inclusion>

Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista médica herediana*, 30(1), 60-61.

Vélez-Calvo, Ximena, Tárraga-Mínguez, Raúl, Fernández-Andrés, María Inmaculada, Y Sanzcervera, Pilar. 2017. “Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España”.

Revista de Educación Inclusiva. Vol. 9, No.: 3: 75- 94. Ed. Enfoques
Educativos, Jaén (España).

7.Anexo

7.1“Entrevista: Semiestructurada

Dirigida a docentes nivel primario

1 *¿Podría contarnos hace cuanto se recibió y en que institución?*

2 *¿En su trayectoria académica tuvo alguna materia sobre inclusión escolar?*

3- *En su trayectoria docente has tenido la experiencia de trabajar con niños en proceso de inclusión escolar? ¿Cómo te resultó esa experiencia, podrías contarnos? ¿Cómo favoreciste su inclusión?*

4 *¿Cuándo escuchas la palabra discapacidad, que es lo primero que se te viene a la mente?*

5 *¿Actualmente se encuentra trabajando con estudiantes con discapacidad? ¿tiene conocimiento de qué tipo de discapacidad se trata?*

6- *A la hora de pensar en un niño en un proyecto de inclusión escolar ¿Cómo se organiza la escuela para alojarlo? ¿Cómo te organizas vos en el aula?*

7 *¿Consideras que la diversidad en el aula presenta un desafío a la hora de desarrollar tu práctica docente? Si es así ¿Cuáles son esos desafíos?*

8 *¿Qué estrategias emplea para fortalecer el aprendizaje escolar frente a estos desafíos?*

9-*En relación a las situaciones que trabajas actualmente, y que has trabajado, respecto a niños en proyecto de inclusión escolar: ¿considera que en todas las situaciones se ha llegado a un verdadero proceso inclusivo? ¿podría contarnos un poco al respecto?*

10 *¿La escuela brinda estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión?*

11 *¿Podrías contarnos cuáles son las estrategias didácticas que utilizas habitualmente para favorecer los procesos inclusivos?*

12 ¿Utiliza estrategias didácticas específicas para favorecer la inclusión escolar de niños con discapacidad?

13 ¿Considera que el trabajo cooperativo y colaborativo entre pares favorece la inclusión de niños con discapacidad? ¿Tienen en la escuela, o por fuera de ella, espacios de reflexión donde puedan conversar acerca de cómo acompañar estas instancias diversas y también sobre cómo se sienten ustedes?

7.2 Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada.....INCLUSIÓN.....ESCOLAR..., cuya responsable es Vallejo Gabriela DNI 33994839

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

Describir las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en salta capital y otra en el interior, departamento de San Carlos.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades

Entrevista

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:

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada inclusión escolar, cuya responsable es Mercedes Rodríguez, DNI 36173925

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 Describir las estrategias didácticas y dispositivos que utilizan los docentes de nivel primario para favorecer los procesos de inclusión escolar en dos escuelas, una en salta capital y otra en el interior, departamento de San Carlos.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas a docentes

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:

7.3 CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Mercedes Ana María Rodríguez

Edad: 32 años

Fecha de nacimiento: 25/09/1991

Lugar de nacimiento: San Carlos

Domicilio: Ruta 40 Km 4364

D.N.I. N° 36173925

CONTACTOS

Email: mercedes_mamr@hotmail.com

Celular: 0387155888763

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Formación primaria: Escuela Dr. Arturo León Dávalos N°4.107
Domicilio: Belgrano S/N San Carlos
- Educación Secundaria: E. E. T. N° 3157
- Educación Superior-Terciaria completa (4 años)

Institución Educativa: Instituto Superior del Milagro N°8.207

Domicilio: Alvarado 951 Salta Capital

Títulos obtenidos: **-Técnico superior en psicopedagogía**

- Psicopedagoga.

- Ciclo de Complementación: Licenciatura en Psicopedagogía: en curso (2 años)

Institución Educativa: Universidad del Gran Rosario

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Intervención en niñez y familia en Hogar Crisantemo, Tres Cerritos, Salta.

- Atención psicopedagógica domiciliaria a niños con discapacidad.
- Coordinadora institucional del equipo de acompañamiento educativo de E.E.T. N°3157 programa PAR
- Tallerista institucional del equipo de acompañamiento educativo de E.E.T. N°3157 programa POE
- Atención psicopedagógica en equipo interdisciplinario de Escuela Dr. Arturo León Dávalos N°4107

PERFIL PROFESIONAL

- Con vocación
- Empática
- Responsable
- Dinámica
- Flexible
- Comprometida
- Eficiente

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre y Apellido: Vallejo Gabriela Marina

Edad: 35 años

Fecha de nacimiento: 07/10/1988

Lugar de nacimiento: Salta Capital

Domicilio: Block J dpto..160 grupo 480 B° Castaños

D.N.I. N° 33994839

CONTACTOS

Email: gabrielamvallejo2018@gmail.com

Celular: 03876316054

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Primario | **Escuela María Eva Duarte de Perón N° 4047**. Salta Capital-Argentina.
- Secundario| **Colegio N° 5021. Ciudad Del Milagro**. Salta Capital - Argentina.
Economía y Gestión de las Organizaciones, Graduado, Secundario.
Promoción: 2006.
- Terciario **INSTITUTO SUPERIOR DEL MILAGRO N° 8207**. Salta Capital - Argentina.
TITULO TECNICA SUPERIOR EN PSICOPEDAGOGIA.
TITULO PSICOPEDAGOGIA.
Graduada: 2019
- Ciclo de Complementación: Licenciatura en Psicopedagogía: en curso (2 año)
Institución Educativa: Universidad del Gran Rosario

EXPERIENCIA PRE PROFESIONALES

- TRABAJO DE CAMPO PSICOPEDAGÓGICO Esc. Julio Argentino Roca
- DIAGNOSTICO INSTITUCIONAL.FOCALIZACION DE UNA PROBLEMÁTICA.INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA MEDIANTE TALLER ORIENTATIVO REFLEXIVO. Esc. Dr. Gustavo Cuchi Leguizamón N°4741Dirección: B° Gral. Martin M. de Güemes-Ara Portaviones, Avda. 25 de mayo s/n.
- DIAGNOSTICO Y TRATAMIENTO PSICOPEDAGOGICO Esc. América latina N°4006.
- ORIENTACION Vocacionales. Secundaria Centro polivalente de arte N°5092 (anexo)
- INCLUSION ESCOLAR Esc. Monseñor Carlos Mariano Pérez N 4043
- APOYO ESCOLAR TALLERES DE ESTIMULACION COGNITIVA, HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONALES.
- Trabajo particular en domicilio particular.
- 2022/2023 Inclusión escolar. Coordinadora de programa “YO Puedo si me ayudas “Fundación REDPAPIS

PERFIL PROFESIONAL

- Optimista, Responsable, Respetuosa, Colaborativa, Entusiasta, Creativa, Puntual Con muchas ganas aplicar mi experiencia y conocimientos adquiridos, con empatía y solidaridad. Autónoma para tomar las decisiones que me correspondan, flexible y respetuosa de las diferentes opiniones cuando de trabajar en grupo se trata.