



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título: “Representaciones de docentes sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar en el nivel primario”

Autor/res:

Guerra, Mariel Gisela – N° DNI 36.130.307

Cazón Grotto, Elizabeth – N° DNI 36.154.585

Director/a:

Lic. Maggiola, Antonela

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
01/03/2024**

Firma autor/es

“REPRESENTACIONES DE DOCENTES SOBRE EL ROL DEL PSICOPEDAGOGO EN INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIO”

AUTORAS:

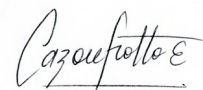
Guerra, Mariel Gisela

Firma



Cazón Grotto, Elizabeth

Firma



TUTORA:

Maggiola, Antonela

Firma



Ms. Antonela Maggiola
LIC. EN PSICOPEDAGOGIA
MAT. 461

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a nuestra familia por su constante apoyo y comprensión a lo largo de este arduo proceso. Su aliento incondicional y paciencia fueron pilares fundamentales que nos permitieron avanzar con determinación.

De manera especial queremos expresar nuestro agradecimiento hacia nuestra tutora, la Profesora Maggiola Antonela, quien nos brindó herramientas claves para nuestro avance y a partir de su dedicación y compromiso, desempeñó un papel crucial en el desarrollo de este trabajo. La Profesora Maggiola no solo compartió sus conocimientos con generosidad, sino que también nos brindó su apoyo constante, evacuando cada duda y guiándonos en todo momento. Su compromiso con nuestra formación académica ha dejado una huella indeleble en nuestro aprendizaje.

También agradecemos a la institución que nos abrió sus puertas para poder llevar adelante nuestra investigación, donde con la predisposición de los docentes pudimos recolectar datos enriquecedores para nuestra tesina.

Además, estamos contentas con nuestro trabajo como equipo ya que nos motivamos mutuamente, superamos desafíos juntas y celebramos logros compartidos. Esta colaboración fortaleció no solo el contenido de nuestro trabajo, sino también nuestra amistad.

En resumen, agradecemos a cada persona que de alguna manera formó parte de este viaje académico. Este logro no solo es nuestro, sino también de aquellos que generosamente nos brindaron su apoyo... es el resultado de un esfuerzo conjunto.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se propone como objetivo general explorar las representaciones que tienen los docentes del nivel primario en una escuela pública de la ciudad de Salta respecto al rol del psicopedagogo en el contexto de la inclusión escolar. La metodología utilizada es de tipo cualitativa, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo, la cual incluye entrevistas que revelan datos importantes sobre la percepción de los docentes. En los resultados obtenidos se observó que la mayoría de los docentes comparten la representación acerca de que los psicopedagogos son mediadores entre ellos y los alumnos en proyectos de inclusión y que su función es “alivianar” sus tareas en relación a dichos alumnos. Los docentes también coinciden en señalar que los psicopedagogos podrían brindarles herramientas y conocimientos para que ellos incorporen en sus clases, pero eso no estaría sucediendo, según su criterio. En los resultados también quedó manifiesta la incertidumbre de la mayoría de los docentes en relación a cuál es la responsabilidad que tienen ellos y los psicopedagogos en la elaboración del Proyecto Pedagógico Individual (PPI). Las conclusiones sugieren la necesidad de reflexionar sobre el rol de los psicopedagogos y argumentan la necesidad de realizar un trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de la psicopedagogía. Este trabajo contribuye al entendimiento de las dinámicas que influyen en la implementación de la inclusión escolar y señala la importancia de replantear concepciones y prácticas para promover un entorno educativo más inclusivo.

Palabras clave: representaciones sociales de docentes, inclusión escolar, psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	8
2.1 Representaciones sociales.....	8
2.1.1 ¿Qué son las representaciones sociales?.....	8
2.1.2 ¿Cómo se construyen las representaciones sociales?.....	9
2.2 Inclusión escolar.....	9
2.2.1 Diferencia entre inclusión e integración.....	9
2.2.2 Normativas que sustentan la inclusión escolar.....	11
2.2.3 La importancia de un dispositivo de ayuda.....	12
2.2.4 El Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión.....	13
2.3 La psicopedagogía.....	14
2.3.1 Alcance del título.....	15
2.3.2 Rol del psicopedagogo en inclusión escolar.....	16
3. Metodología.....	18
3.1 Objetivos (General y específicos).....	18
3.2 Enfoque Metodológico.....	18
3.3 Diseño y alcance.....	19
3.4 Participantes.....	20
3.5 Instrumentos de recolección de datos.....	20
3.6 Procedimientos.....	21
3.7 Análisis de datos.....	21
4. Resultados.....	24
4.1 Inclusión escolar	24
4.1.1 Conocimiento acerca de las diferencias entre paradigmas: inclusión e integración.....	24
4.1.2 Clase inclusiva.....	25
4.1.3 Conocimientos acerca de las normativas que sustentan la inclusión escolar.....	26

4.1.4 Formación docente en inclusión escolar.....	27
4.1.5 Participación en la elaboración del PPI.....	27
4.1.6 Desafíos de trabajar desde una propuesta inclusiva.....	28
4.1.7 Relación del docente con los alumnos incluidos.....	30
4.2 Rol del psicopedagogo en inclusión escolar.....	31
4.2.1 Representaciones sobre el rol de inclusión.....	31
4.2.2 Formas en las que interviene el psicopedagogo.....	32
4.2.3 Expectativas sobre el psicopedagogo.....	33
4.2.4 Trabajo en conjunto (docentes y psicopedagogos).....	34
5. Conclusiones.....	36
6. Referencias.....	40
7. Anexos.....	44

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesina se centra en explorar las representaciones que tienen los docentes de nivel primario en una escuela pública de la ciudad de Salta sobre el rol del psicopedagogo en el contexto de la inclusión escolar.

Este estudio sobre representaciones sociales busca analizar cómo los docentes perciben la función del psicopedagogo en la inclusión educativa, y reflexiona sobre cómo esas representaciones impactan en la relación que establecen con los psicopedagogos con los que trabajan a diario.

El interés acerca de esta temática surge de nuestra propia experiencia como psicopedagogas que comenzamos a incursionar en el ámbito de la inclusión escolar.

Entendemos que la inclusión implica un desafío para todos los actores educativos intervinientes y que se ha convertido en un tema central, impulsado por legislaciones que promueven la igualdad de oportunidades para todos los niños. Sin embargo, consideramos que existen brechas entre las normativas y su aplicación efectiva en las aulas.

Numerosas investigaciones han explorado el rol del psicopedagogo en el ámbito escolar, proporcionando información valiosa sobre su desempeño y la percepción de otros actores educativos. Se encontraron algunos antecedentes de investigación acerca del rol del psicopedagogo en la institución escolar. Por un lado, *Gregorini y Jauregui (2011)* realizaron encuestas a 61 docentes y 7 psicopedagogos de la Ciudad de Mar del Plata para conocer en qué medida consideran que las necesidades que se presentan en su actividad diaria son satisfechas por el profesional de psicopedagogía dentro de la institución educativa. En este trabajo se concluyó que los psicopedagogos sí satisfacen las necesidades que se presentan en el aula y que sería necesario que toda escuela cuente al menos con un profesional. Por su parte, *Heit (2018)* entrevistó a docentes sobre las representaciones que éstos tienen sobre el rol del psicopedagogo en las escuelas y en las conclusiones se evidencia la creencia de que el psicopedagogo solo es el que diagnostica y administra test. No se incluye al psicopedagogo en otras actividades propias de su función

como planificar actividades, proyectos, secuencias en conjunto, participar del P.E.I y de A.I.C.

También se encontraron dos investigaciones salteñas: Por un lado, *Bonini y Muloni (2022)* entrevistaron a docentes del primer ciclo de una escuela de Salta sobre el rol del psicopedagogo, específicamente en relación al acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura. Entre los principales resultados se señala que las entrevistadas resaltaron la importancia del psicopedagogo en las intervenciones brindadas para el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura. Por otro lado, *Arias y Zelaya (2022)* indagaron sobre las concepciones que tienen los docentes sobre la inclusión escolar. Como conclusión, esta investigación plantea que si bien la inclusión en las escuelas se trata de hacer en forma integral, no siempre es posible debido a que en muchas ocasiones no están dadas las condiciones necesarias respecto a accesibilidad física, comunicacional, académica, estructura edilicia y pedagógica dentro de una institución.

Finalmente, *Borotto y Tapia (2022)* analizaron las representaciones de los docentes sobre la práctica del psicopedagogo focalizando en un caso específico de TEA. Esta investigación da cuenta de la importancia de lograr construir un modo de trabajo en conjunto entre los docentes y las psicopedagogas ya que esto favorece al desarrollo integral del niño: la información que los docentes reciben sobre patrones de comportamiento de los niños con TEA y sus intereses es información relevante para poder trabajar en el aula.

Seleccionamos estos antecedentes por su actualidad y cercanía geográfica, así como por su pertinencia a nuestra investigación. Aunque abordan aspectos relacionados, ninguno se centra específicamente en las representaciones sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar en nivel primario, indicando esto un espacio significativo para contribuir a la comprensión de este aspecto específico.

Surge así nuestro problema de investigación: ¿Cuáles son las representaciones de los docentes de nivel primario en una escuela pública de la ciudad de Salta sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar? Esta pregunta indaga sobre las percepciones y comprensiones que estos profesionales de la educación poseen sobre el papel del psicopedagogo y cómo eso impacta en las relaciones que establecen con ellos.

Mientras el objetivo general de este trabajo es explorar las representaciones que tienen los docentes sobre el rol del psicopedagogo en la inclusión escolar, los objetivos específicos son:

1. Caracterizar las experiencias en inclusión educativa de los docentes de la institución.
2. Conocer las representaciones que tienen los docentes sobre el rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos en proyectos de inclusión.
3. Analizar las representaciones que tienen los docentes sobre este rol y contrastarlas con lo que plantea el marco legal en relación al alcance del título del psicopedagogo.

La relevancia teórica y práctica de este trabajo se basa en la necesidad de comprender las representaciones sociales que guían las prácticas educativas en el ámbito de la inclusión escolar. La originalidad radica en abordar el vacío existente entre los antecedentes empíricos y la normativa legal, contribuyendo al campo de la Psicopedagogía. Este trabajo contribuye al entendimiento de las dinámicas que influyen en la implementación de la inclusión escolar y señala la importancia de replantear concepciones y prácticas para promover un entorno educativo más inclusivo.

A continuación, haremos una breve presentación de la estructura de este trabajo:

En el marco teórico, se abordan algunos conceptos claves para una aproximación a la temática elegida: Representaciones sociales, Inclusión escolar, Proyecto Pedagógico Individual, la Psicopedagogía y el rol del Psicopedagogo.

En el apartado de la Metodología, se explica que la investigación es de tipo cualitativa con un diseño no experimental, transversal y descriptivo. También se definen a los participantes y la herramienta de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas que puedan dar cuenta de las representaciones que aparecen en los relatos de los entrevistados.

En el capítulo de los Resultados, se detallan las hipótesis interpretativas a las que se arribó a través del análisis de los datos. Para eso, se desglosan las distintas categorías y subcategorías, al mismo tiempo que se citan fragmentos textuales de las entrevistas realizadas.

Finalmente, en las conclusiones se reflexiona acerca de los datos más relevantes obtenidos a lo largo de la investigación. En este apartado se destaca la importancia de seguir reflexionando sobre el rol de los psicopedagogos y de fomentar el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de la psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

A los fines de este trabajo, es importante exponer el concepto de representaciones sociales, dado que se apunta a analizar las representaciones que tienen los docentes de un establecimiento educativo específico sobre el rol del psicopedagogo en el ámbito de la inclusión. Para esto, también cabe reflexionar sobre la tarea de la psicopedagogía.

2.1 Representaciones sociales

2.1.1 ¿Qué son las representaciones sociales?

Las representaciones sociales - en palabras sencillas - son ideas y creencias compartidas por un grupo de personas acerca de una realidad. Esta percepción común de la realidad se construye en los intercambios de la vida cotidiana y, al mismo tiempo, condiciona comportamientos futuros. Pero lo que en principio suena simple, termina siendo resultado de un entramado bastante complejo.

A lo largo de la historia, muchos pensadores hicieron alusión a las representaciones sociales, pero fue el psicólogo social Serge Moscovici quien se convirtió en el mayor representante de dicha teoría. Moscovici (1979) plantea que las representaciones tienen una función constitutiva de realidad y para ampliar esto, señala que:

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

Gracias a estos conocimientos compartidos, los individuos podemos vivir en sociedad, integrándonos y sintiéndonos parte de ella. Cuando Moscovici (1979) menciona la liberación de los poderes de la imaginación, está haciendo referencia a que la representación no es un mero acto reproductivo: representar algo no implica reproducirlo o repetirlo, es – por el contrario –

reconstruirlo, retocarlo, transformarlo (Moscovici, 1979). En otras palabras, una representación es una interpretación, es una forma de entender cierto recorte de la realidad.

En este sentido, interesa saber cómo interpretan los docentes el rol del psicopedagogo entendiendo que son observadores y también partícipes de un recorte de la realidad: el trabajo que estos profesionales desempeñan con alumnos en procesos de inclusión.

2.1.2 ¿Cómo se construyen las representaciones sociales?

Moscovici (1979) señala que la representación se elabora de acuerdo a dos procesos básicos: la objetivación y el anclaje. Sobre la primera, agrega que:

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y trama en el ciclo de las infracomunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, como no se podría hablar de "nada", los "signos lingüísticos" se enganchan a "estructuras materiales" (se trata de acoplar la palabra a la cosa) (p. 75).

El segundo proceso es el de anclaje. Éste ocurre cuando ya la sociedad se adueña del conocimiento y lo incluye dentro del sistema de creencias compartidas preexistentes. Es decir que "a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes" (Moscovici, 1979, p.121).

2.2 Inclusión escolar

2.2.1 Diferencia entre inclusión e integración

Las palabras “integración” e “inclusión” muchas veces se usan indistintamente, como si fueran sinónimos, cuando en realidad no lo son ya que pertenecen a paradigmas diferentes.

Coll (2014) explica que la integración educativa, desde una perspectiva política, surge de los derechos de los alumnos y es la concreción social del principio de igualdad: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de manera no segregadora. Este proceso permite que los alumnos que habitualmente habían estado escolarizados fuera de los centros ordinarios pasen a ser educados en ellos.

Sin embargo, con el paso del tiempo, este paradigma comenzó a considerarse insuficiente: si bien logró incorporar - físicamente - a muchos alumnos con discapacidades a las escuelas comunes, siguieron estando excluidos en muchos otros sentidos puesto que el sistema no permitió grandes modificaciones en los contenidos y planificaciones. Otro aspecto interesante que aporta Coll (2014) al respecto es que:

Este enfoque ha sido considerado insuficiente en la medida en que limita la integración educativa y no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada. Estas críticas han conducido a formular propuestas más radicales que se articulan en torno al movimiento por una educación y una escuela inclusiva (p.38).

Es así como surge la educación inclusiva, a fines de la década de 1980 y principios de los '90; su motivación fue la propuesta de un único sistema educativo para todos, superador del propuesto por el paradigma de la integración (Tomé, 2010). La educación inclusiva considera las dificultades de los alumnos desde un punto de vista macro que tiene en cuenta lo contextual del entorno, lo educativo, lo social y lo cultural. Para describir la educación inclusiva, hay que “aludir a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de la exclusión en la educación, la sociedad (...) y en nosotros mismos” (Tomé, 2010, p.29). Se evidencia a partir de lo planteado hasta aquí que la inclusión está direccionada hacia un concepto de sociedad basada en la

defensa de los derechos humanos. Cabe señalar una particular diferencia entre esta propuesta y la de la integración: con la integración, solo algunos alumnos son integrados, pero con la inclusión no se selecciona, sino que todos son tenidos en cuenta como sujetos de la educación, con características particulares y únicas. Las diferencias y las singularidades de cada uno son consideradas como un valor, frente a la homogeneidad de la escuela de ayer (Tomé, 2010).

En la escuela integradora se describía al alumno especial por sus “necesidades educativas especiales” (NEE), pero en la escuela inclusiva se lo describe desde el contexto y se habla de “barreras al aprendizaje y a la participación” (Tomé, 2010). En este sentido, Booth y Ainscow (2015) manifiestan que el antiguo enfoque de las “NEE” refuerza la idea de que hay que mirar a los estudiantes solamente a través del lente de sus “deficiencias”, más que a tener una visión integral y, al mismo tiempo, invisibiliza el hecho de que pueden estar siendo objeto de presiones segregadoras. Los autores también hacen hincapié en la importancia de identificar las barreras al aprendizaje y la participación pero no para apuntar aquello que está mal en el centro escolar, sino para ir descubriendo progresivamente las limitaciones y así poder eliminarlas a través de un espíritu de colaboración abierta (Booth, T., Ainscow. M, 2015).

Para su realización, esta investigación se abordará desde el enfoque de la inclusión, entendiendo que es allí hacia donde apuntan las nuevas propuestas, superadoras del paradigma de la integración.

2.2.2 Normativas que sustentan la inclusión escolar

A continuación se hará referencia a las normativas internacionales más importantes y fundamentales que sustentan la inclusión en las escuelas:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su Artículo 26, garantiza el derecho de todos los niños de recibir una educación básica y gratuita.

- La Declaración de Salamanca (1994) declara que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (Art. 2).
- En la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006), en el artículo 24, se establece que las personas con discapacidad pueden y deben acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.

Con respecto a las normativas nacionales que sustentan la inclusión escolar, se destaca:

- La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), en su artículo 11, garantiza que haya en el sistema educativo condiciones de igualdad, que respeten las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. En su artículo 44, asegura el derecho a la educación, a la integración escolar y a favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.

Finalmente, y con respecto a la normativa provincial (Provincia de Salta), se destaca:

- La Ley de Educación de la Provincia N° 7546 (2008) que, en su artículo 8, asegura “condiciones de igualdad a través de estrategias y mecanismos que evidencien el respeto por las diferencias y el reconocimiento de capacidades especiales”.

Todas estas normativas son fundamentales ya que juntas garantizan el derecho de todas las personas (sin excepción ni discriminación) de formar parte del sistema educativo.

2.2.3 La importancia de un dispositivo de ayuda

Maestros de apoyo, acompañantes terapéuticos, maestros integradores... no hay un consenso en cuanto al nombre que reciben estos

profesionales. Valdez (2014) elige llamarlos “integradores” y reflexiona sobre esto al preguntarse:

¿Qué hace una integradora, cómo lo hace, cuándo lo hace? ¿Se dirige a todos los chicos o sólo al chico que está integrando? ¿Se sienta con él o en otro lugar? ¿Se queda siempre junto al alumno o bien sale del aula para generar autonomía en el alumno y que pueda conducirse en el aula sin ella? ¿Realiza las adaptaciones comunicativas? ¿Hace las adecuaciones de contenidos? ¿Diseña evaluaciones adaptadas? ¿Si la maestra integradora le da clase al alumno en forma paralela a la maestra de grado, por qué no lo hace en otro lugar? ¿O se trata de vincular al niño con la maestra de clase para que atienda sus consignas y sus propuestas de trabajo? (p.337)

Hay infinitas respuestas para estas preguntas porque siempre dependerán del contexto, del lugar, de la institución educativa y más. Pero sí existe una noción mínimamente clara sobre rol que debería desempeñar este profesional: la idea es que sea un dispositivo de ayuda o un andamiaje, que se retire de manera gradual, que apoye al mismo tiempo al alumno y al profesor del aula (Valdez, 2017). El autor hace hincapié en la importancia de que la intervención de la integradora vaya desvaneciéndose gradualmente en la medida que el alumno consiga apropiarse de herramientas que favorezcan su inclusión en tres niveles: relación con su maestra de grado, relación con sus pares y relación con la tarea escolar (Valdez, 2017).

2.2.4 El Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión

La Educación Inclusiva interpela al sistema educativo, a las instituciones y a las prácticas docentes a fin de generar nuevos espacios de aprendizaje conjunto; donde los tiempos, los espacios y los agrupamientos deben ser flexibles (Res. N° 8978/19, Anexo I). El Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (a partir de aquí, PPI) busca establecer acuerdos pedagógicos que favorezcan la trayectoria escolar del alumno con dificultad en el aprendizaje e

intenta dar respuesta a las barreras u obstáculos que puedan presentarse en el contexto escolar.

El PPI es un instrumento que originalmente se ideó para los procesos de inclusión de alumnos con discapacidad pero en la actualidad se puede recurrir a él cada vez que sea necesario implementar configuraciones de apoyo para el acceso al aprendizaje de un alumno con dificultades, presente o no discapacidad alguna. En el Anexo I de la Resolución CFE N° 311/16 se especifica que “el PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa”.

El PPI debe ser resultado de un trabajo colaborativo. En este sentido, la Resolución N° 8978/ 19, del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta, especifica en su artículo 10 que:

La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos de educación común y de apoyo correspondientes, públicos y/o privados, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el Diseño Curricular Jurisdiccional (Res. N° 8978).

En mayo de 2021, el Ministerio de Educación de la Provincia publicó una “Guía de Orientaciones para la elaboración de la documentación de los estudiantes con discapacidad” en donde se señala que:

La planificación y el desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes (directivos, docentes y docentes de apoyo) en acuerdo con la familia. Se determinarán y registrarán los objetivos, las metodologías, las formas de evaluar y las responsabilidades de cada una de las partes para que el/la estudiante desarrolle sus aprendizajes (Ministerio de Educación de Salta, 2021).

2.3 La psicopedagogía

Tal como su nombre lo indica, en la Psicopedagogía encontramos la confluencia de lo psicológico con lo educacional. La Psicopedagogía se ocupa del aprendizaje humano en toda su extensión: cómo aprende un sujeto, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por distintos factores, cómo y por qué se producen alteraciones en el aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, cómo prevenirlas, cómo promover aprendizajes significativos. Pero no solo hace esto desde lo individual y subjetivo, sino también abarca la problemática educativa (Marina Müller, 2013). Resulta interesante esta definición puesto que describe con claridad un objeto de estudio bastante complejo por su extensión.

2.3.1 Alcance del título

Dadas las características del objeto de estudio de la Psicopedagogía, el campo de acción es muy amplio y variado. El psicopedagogo puede intervenir en distintos ámbitos, como ser el de la salud, la educación, lo judicial/forense y lo laboral. A continuación, se citarán las incumbencias profesionales correspondientes al Título Licenciado en Psicopedagogía, según la Resolución N° 2473 del año 1984:

- Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental.
- Realizar acciones que posibiliten la detección de las perturbaciones y/o anomalías en el proceso de aprendizaje.
- Explorar las características psicoevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje.
- Participar en la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa a fin de favorecer procesos de integración y cambio.

- Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio – psico – socio – culturales de individuos y grupos.
- Realizar procesos de orientación educacional, vocacional – ocupacional en las modalidades individual y grupal.
- Realizar diagnósticos de los aspectos preservados y perturbados comprometidos en el proceso de aprendizaje para efectuar pronósticos de evolución.
- Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas – tratamiento, orientación, derivación – destinadas a promover procesos armónicos de aprendizaje.
- Participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos en las áreas de educación y salud.
- Realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud, en relación con el proceso de aprendizaje y a los métodos, técnicas y recursos propios de la investigación psicopedagógica.

2.3.2 Rol del psicopedagogo en inclusión escolar

Se realizó una revisión sobre documentos legales que especificaran la función y el rol del Psicopedagogo como acompañante de las trayectorias de alumnos en procesos de inclusión.

La Federación Argentina de Psicopedagogos (a partir de aquí FAP), en un documento¹ en donde analiza la Resolución 2473 del año 1984, señala que las acciones que puede desempeñar el psicopedagogo en el ámbito escolar están relacionadas con:

¹ Este documento está publicado en la página del Colegio de Psicopedagogos de Salta, en la sección “Alcance del título”.

(...) La orientación respecto de las configuraciones de apoyo que requieren los procesos de aprendizaje acorde a las características bio-psico-socio-culturales de los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores pensados en su singularidad a la vez que en su inclusión en los diversos grupos, haciendo eje en la inclusión institucional y social, conformando equipos interdisciplinarios (Documento de la FAP).

Aquí se hace referencia al rol del psicopedagogo en relación a las configuraciones de apoyo y como miembro integrante de un equipo interdisciplinario.

En la Resolución N° 5702/17 del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta se hace referencia a los roles y funciones del psicopedagogo como **miembro integrante de un Equipo de Apoyo**. En este sentido, se señala que el psicopedagogo tiene funciones específicas en relación al estudiante, como ser:

- Acompañar su trayectoria escolar.
- Caracterizar las capacidades, intereses y las barreras del aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta múltiples factores que permitan diseñar conjuntamente con el docente de apoyo y otros docentes intervinientes el PPI.
- Evaluar y detectar las posibilidades cognitivas y curriculares del alumno para identificar características de su aprendizaje.
- Participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Orientar en relación a los procesos de inclusión.
- Orientar en relación a estrategias de enseñanza que enriquezcan las trayectorias escolares de los alumnos.
- Evaluar psicopedagógicamente a los estudiantes.
- Colaborar con los docentes en las tareas de programación e implementación de las configuraciones de apoyo.

3. METODOLOGÍA

Problema de investigación

¿Cuáles son las representaciones que tienen los docentes del nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Salta sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar?

3.1 Objetivos

Objetivo general:

- Explorar las representaciones que tienen los docentes del nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Salta sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las experiencias en inclusión educativa de los docentes de la institución.
2. Conocer las representaciones que tienen los docentes sobre el rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos en proyectos de inclusión.
3. Analizar las representaciones que tienen los docentes sobre este rol y contrastarlas con lo que plantea el marco legal en relación al alcance del título del psicopedagogo.

3.2 Enfoque metodológico

En esta investigación se trabajó desde un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a lo que señalan Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación cualitativa focaliza en la comprensión de los fenómenos, explorándolos desde la mirada de los participantes en un ambiente natural y en el propio contexto. En este sentido, la finalidad es analizar la manera en que los

individuos vivencian y perciben los fenómenos que los rodean, focalizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

Para Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cualitativo se concibe como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y lo convierten así en una serie de representaciones. Estos autores también señalan que es un enfoque naturalista (puesto que estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues busca encontrar el sentido a los fenómenos a través de los significados que las personas les otorgan).

Las investigaciones cualitativas siguen una lógica y proceso inductivo, es decir, exploran y describen para luego generar perspectivas teóricas; van de lo particular a lo general (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.3 Diseño y alcance de la investigación

Como señalan Hernández Sampieri et al. (2014), el término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema.

El diseño de esta investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipularon deliberadamente las variables sino que se observaron los fenómenos en su ambiente natural para luego analizarlos. Los estudios de diseño no experimental se caracterizan por no generar ninguna situación que exponga casos determinados o individuos, en ellos más bien se observan situaciones ya existentes, que no son provocadas intencionalmente por el investigador sino que ocurren de manera natural y no es posible manipularlas para influir en ellas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Esta investigación no experimental es, a su vez, de tipo transversal puesto que se trata del estudio en un determinado corte puntual del tiempo. Como explican Buendía et al. (1998), los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un solo momento temporal; el término transversal más que definir un diseño concreto define una estrategia.

Este diseño es también de tipo descriptivo ya que no pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto ni garantizar resultados a la totalidad de la población, sino más bien busca indagar y caracterizar la incidencia de las modalidades de una o más variables en una población, comunidad o contexto proporcionándonos así una descripción desde la singularidad (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.4 Participantes

Participaron de este estudio 10 docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la ciudad de Salta, ubicada en el casco céntrico. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 25 y 55 años. Su formación académica era de nivel terciario.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizaron entrevistas semi estructuradas. Este tipo de entrevistas se basan en una guía de preguntas o temas, y el entrevistador posee la libertad de modificarla, introduciendo preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández Sampieri et al., 2014).

En relación a las características de este instrumento de recolección de datos, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que: el principio y el final de las entrevistas semi estructuradas no se definen con claridad y que incluso las entrevistas pueden realizarse en varias etapas; las preguntas y el orden de las mismas se adecúan a los participantes; se trata de entrevistas con un tinte anecdótico y un carácter amistoso; el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección que va tomando la entrevista; el contexto es fundamental para interpretar los significados; el entrevistador ajusta su comunicación al lenguaje del entrevistado; las preguntas son abiertas y neutrales ya que el objetivo es obtener experiencias y opiniones de los participantes en su propio lenguaje.

Para esta investigación, se realizó un modelo de entrevista que estuvo conformado por 19 preguntas guías (Se adjunta modelo en Anexos), con

flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.6 Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se estableció un acercamiento a la institución educativa a través de un contacto telefónico con los directivos. Posteriormente se pautó con ellos la posibilidad de realizar entrevistas a los docentes de nivel primario que desearan participar; las entrevistas se realizarían de manera presencial y en el mismo establecimiento, haciendo uso de las horas libres. Una vez obtenida esta autorización por parte de los directivos, se asistió a la institución para coordinar de manera particular los días y horarios en que cada docente podía brindar la entrevista. En una agenda, se registraron las fechas pautadas y se asistió a la institución cada vez que correspondía hacerlo según el cronograma armado.

Las entrevistas fueron individuales y para un mejor registro de ellas, se les pidió permiso a los participantes para grabar sus respuestas con una aplicación en un celular; casi todos accedieron y en los casos en que no, se tomó apunte – a mano - de las respuestas en una libreta. En algunos casos, por imprevistos en relación a los tiempos de los docentes, las entrevistas no pudieron realizarse de manera presencial por lo que se recurrió a la modalidad virtual. De la misma manera, algunas entrevistas presenciales que pretendían ser más extensas terminaron siendo reducidas puesto que se realizaron en el aula, mientras los alumnos realizaban sus tareas.

3.7 Análisis de datos

El análisis que se realizó es de tipo cualitativo. Se obtuvo información a través de entrevistas realizadas a los docentes teniendo en cuenta las categorías y subcategorías construidas a partir de los objetivos específicos de la investigación. La construcción de tales categorías ha sido de tipo deductivo, es decir, se partió de categorías predefinidas o establecidas previamente, en

este caso, las categorías y subcategorías se crearon antes de recopilar los datos a través de las entrevistas.

Además se utilizó el criterio temático para la separación de las unidades de contenido, lo cual implicó la segmentación y organización de la información en unidades manejables y significativas.

Para lograrlo se ordenó la información recogida en las entrevistas a partir de un cuadro donde se ubicaron los datos más relevantes obtenidos de las docentes entrevistadas. Esto permitió establecer relaciones, interpretar y extraer información significativa.

Se sintetizaron y clasificaron los datos teniendo en cuenta el cuadro realizado, a partir del cual se realizó la reducción de datos, disposición y transformación de los mismos. En función de esto, se obtuvieron resultados que se expresan en el siguiente capítulo.

Categorías	Subcategorías
Inclusión escolar	Conocimiento acerca de las diferencias entre paradigmas: Inclusión e integración
	Concepto de clase inclusiva
	Conocimiento acerca de las normativas que sustentan la inclusión escolar
	Formación docente en inclusión escolar
	Participación en la elaboración del PPI
	Desafíos de trabajar desde una propuesta inclusiva
	Relación del docente con los alumnos en proyecto de inclusión
Rol del	Representaciones sobre el rol en inclusión escolar

psicopedagogo en inclusión escolar	Representaciones sobre las formas en las que interviene el psicopedagogo
	Expectativas sobre el psicopedagogo
	Trabajo en conjunto (docentes y psicopedagogos)

4. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en base a las entrevistas realizadas a los docentes. Para tal fin, se irá analizando y articulando la información a la luz de los conceptos desarrollados en el marco teórico de este trabajo. Organizaremos la información desglosando cada una de las categorías y subcategorías de análisis.

4.1 Inclusión escolar

A continuación se desarrolla el análisis interpretativo de las subcategorías construidas en relación a esta categoría.

4.1.1 Conocimiento acerca de las diferencias entre paradigmas: Inclusión e integración

Indagar sobre esto en primera instancia permitiría entender desde qué enfoque los docentes iban respondiendo a las preguntas planteadas a lo largo de las entrevistas.

Consultados al respecto, la mayoría de los docentes reconoció que sí existen diferencias entre los paradigmas de inclusión e integración, pero no lograron identificar con claridad cuáles son esas diferencias. A continuación, citaremos un fragmento de una de las entrevistas:

“Hablar de incluir e integrar no es lo mismo. Su diferencia está que cuando decimos incluir es como agregar algo. Integrar algo es unirlo al todo”. (Docente 1)

Los conceptos que señaló la docente en esta cita en realidad están intercambiados con respecto a la forma en que los autores definen estos enfoques, dado que: “agregar algo” es una idea propia del paradigma de la integración y la idea de “unirlo al todo” estaría más relacionada con el paradigma de la inclusión. En este sentido, sirve retomar los aportes de Tomé (2010) en referencia a que con la integración, solo algunos alumnos son

integrados, pero con la inclusión todos son tenidos en cuenta como sujetos de la educación, con características particulares y únicas; es decir, no hay una selección.

En algunos casos, inclusión e integración fueron entendidos por los docentes como sinónimos. En una de las entrevistas, una docente comenzó explicando qué es la inclusión e hizo referencia al concepto de sociedad basada en la defensa de los derechos humanos, que también señala Tomé (2010) como característica propia de la inclusión. La docente expresó:

“Inclusión es lograr que todos los individuos o grupos sociales, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como individuos”.
(Docente 6)

La entrevistada luego hizo referencia al concepto de integración y utilizó ideas similares a las que empleó para hablar de inclusión; señaló que para ser integrado, el alumno debe ser “aceptado e incorporado a toda actividad aúlica”.

En el relato de la docente se evidencia que sí hay conocimiento acerca de lo que es la inclusión pero no se observa una comprensión clara en relación a la diferencia existente entre los paradigmas. En este sentido, otra docente señaló que para ella ambos conceptos son parte de un mismo proceso:

“Inclusión es aceptar a los alumnos e integrar es adaptar la currícula para estos alumnos”. (Docente 7)

4.1.2 Clase inclusiva

Se indagó sobre el conocimiento y las representaciones que tienen los docentes en relación a las dinámicas propias que debería proponer una clase para poder considerarse inclusiva.

En su mayoría los docentes coincidieron en señalar que lo que caracteriza a una clase inclusiva es la participación de todos los alumnos, más

allá de sus diferencias y dificultades en el aprendizaje. Citaremos algunos fragmentos de entrevistas en donde se refleja lo anteriormente mencionado:

“Donde al niño se lo incorpore más allá de toda la discapacidad; hacerlo participe de cada momento, de cada jornada y de todas las actividades que uno realiza a diario”. (Docente 2)

”Una clase inclusiva debe ser una clase donde el/la docente de grado haga participe a todos los alumnos aún los que tienen dificultades para aprender, donde se imparta el conocimiento para todo el grupo”. (Docente 8)

En ambas citas, se le otorga un rol central al accionar del docente de grado para que la clase sea inclusiva, dato que contrastará con la mayoría de las respuestas que dieron los entrevistados en relación a la responsabilidad real que asumen con sus alumnos que están en proyectos de inclusión. Esto se retomará más adelante en el apartado sobre la categoría “Rol del psicopedagogo”.

En esta subcategoría también se destaca la importancia que los entrevistados le dieron a la realización de las adaptaciones curriculares que los niños incluidos necesitan. Al respecto, una docente manifestó:

“Trabajar desde los contenidos prioritarios y verdaderas adaptaciones de actividades en lo que los niños aprendan, seguimiento mensual de logros y dificultades”. (Docente 6)

4.1.3 Conocimiento acerca de las normativas que sustentan la inclusión escolar

Los docentes fueron consultados en relación al conocimiento que tienen sobre la legislación (nacional y/o provincial) vigente en el sistema educativo sobre inclusión escolar. La mayoría de los docentes señaló que no conocen la normativa, que no se acuerdan o que no están actualizados al respecto. Solo una docente expresó que tiene conocimiento sobre una de las leyes y aclaró que eso fue gracias a que ella misma se encargó de investigar:

“La conozco porque investigué y sé que una de las normativas es la Ley de Educación Nacional 26.206”. (Docente 8)

En este fragmento, la entrevistada hace mención a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que en su artículo 11 garantiza que haya en el sistema educativo condiciones de igualdad, que respeten las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

4.1.4 Formación docente en inclusión escolar

Ante las preguntas orientadas a conocer la formación que tienen los docentes en inclusión escolar y el abordaje que hace la institución sobre esto, la mayoría de los entrevistados coincidió en señalar que no se aborda esta temática dentro la institución. Citaremos algunos fragmentos:

“La verdad que desde la escuela no existe ningún tipo de charla o jornada informativa sobre estos temas”. (Docente 8)

“Por el momento desconozco que se haya llamado a una jornada para capacitarnos o formarnos sobre lo que es la inclusión en sí, con todos los cambios que hubo últimamente”. (Docente 2)

Una docente enfatizó en que ellos (se refería a los docentes en general) no han sido formados en inclusión escolar y que no tienen otra opción que ir aprendiendo sobre la marcha. En este sentido, no hubo referencias específicas en cuanto a la decisión personal de capacitarse en inclusión escolar.

4.1.5 Participación en la elaboración del PPI

La mayoría de los entrevistados coincidieron en señalar que la elaboración del PPI es exclusivamente responsabilidad de la psicopedagoga o docente de apoyo. Fueron pocos los docentes que reconocieron que ellos también participan en la confección de este documento y mencionaron la importancia del trabajo en equipo y la participación de más actores. Al respecto, señalaron:

“El PPI lo realizamos la docente inclusora y la docente de apoyo, nadie más. Directivos y padres firman acuerdos”. (Docente 6)

“Lo elaboramos conjuntamente con la maestra especial”. (Docente 2)

Por su parte, una de las entrevistadas marcó la diferencia que existe entre lo que - según su criterio - debería suceder y lo que en verdad sucede:

“Entiendo que el PPI debe ser elaborado en conjunto entre el docente de apoyo a la inclusión pero siempre lo hacen los docentes de inclusión a través de propuestas anuales”. (Docente 8)

A partir de lo expuesto, se evidencia una falta de consenso entre los entrevistados acerca de quién o quiénes deberían ser los responsables de la elaboración del PPI.

En este sentido, resulta oportuno retomar lo que especifica la “Guía de orientaciones para la elaboración de la documentación de los estudiantes con discapacidad”, publicada en mayo de 2021 por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta: “La planificación y el desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes (directivos, docentes y docentes de apoyo) en acuerdo con la familia”.

De acuerdo a este documento, los docentes también están implicados en la elaboración del PPI, conjuntamente con otros actores intervinientes.

4.1.6 Desafíos de trabajar desde una propuesta inclusiva

En relación a esta subcategoría, se identificaron algunas cuestiones claves que los docentes señalaron como grandes desafíos que afrontan a la hora de trabajar desde una propuesta inclusiva. La mayoría de las entrevistadas coincidieron en que los mayores desafíos están relacionados con la necesidad de lograr los objetivos curriculares, atendiendo a las particularidades de cada estudiante y adaptando las actividades diarias.

Algunos docentes hicieron hincapié en la importancia de la capacitación para poder garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Al respecto, expresaron:

“Se debe capacitar al docente para recibir en el aula la inclusión de los aprendizajes para lograr la igualdad de oportunidades. Ese es el mayor desafío”. (Docente 6)

“El desafío es aprender nuevas formas de aprendizajes y enseñanzas entendiendo que existe una diversidad. Lo más lindo y satisfactorio es ver a los niños avanzar dentro de sus posibilidades”. (Docente 8)

Una de las entrevistadas mencionó la falta de tiempo y recursos como un obstáculo significativo que afecta la preparación de los docentes para atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes incluidos:

“La verdad que me cuesta mucho porque no me siento preparada para la enseñanza que ellos requieren por la falta de tiempo y recursos”. (Docente 7)

Aunque los desafíos son diversos, algunas docentes destacaron la satisfacción que sienten cuando observan el progreso de los alumnos incluidos. En relación a esto, una docente amplió su respuesta y señaló:

“... Yo ya tuve alumnos incluidos y la verdad es que la satisfacción es de muchos... hay algunos que ya están por salir de 7mo grado y... cómo han ido avanzando, cómo han ido progresando... eso es una satisfacción. Han ido superando sus dificultades o a pesar de sus dificultades han ido avanzando. Esa es una gran satisfacción, de haberlos ayudado”. (Docente 4)

La mayoría de los docentes entiende que educar desde una mirada inclusiva es un compromiso que requiere capacitación y recursos adecuados con los que a veces no cuentan. Sin embargo, también entienden que es una tarea satisfactoria cuando se logra ver el progreso de los estudiantes, lo que subraya la importancia de un enfoque inclusivo en las aulas.

4.1.7 Relación del docente con los alumnos incluidos

A partir de la información proporcionada en las entrevistas, se evidencia una actitud distante por parte de algunos docentes hacia sus alumnos en proyectos de inclusión:

“En realidad yo no me ocupó de la propuesta de esos niños”. (Docente 1)

En este sentido, una de las entrevistadas reconoció que particularmente no tiene relación con una de sus alumnas en proyecto de inclusión:

“...siento como que ella viene, me ocupa un lugar en mi aula, y nada más. No hacemos más nada, no hay inclusión, no hay nada de inclusión. Yo no trabajo en nada con esa niña, no tengo ningún tipo de relación, nada”. (Docente 4)

Cabe contextualizar lo que la docente expresó en este fragmento de su relato: en varios momentos de la entrevista, la docente hizo referencia a la mala relación que tiene con la psicopedagoga que acompaña a una alumna de su grado, en proyecto de inclusión. A partir de esto, se desprendieron valoraciones negativas en relación a la inclusión en general y en relación al trabajo de los psicopedagogos en particular. La docente reconoció así que no tiene relación con la alumna en cuestión y responsabilizó de esto a la psicopedagoga que la acompaña.

Estas situaciones, particulares y complejas, afectan los procesos de inclusión y, en consecuencia, los procesos de aprendizaje de los alumnos implicados. Es importante tener en cuenta que existen normativas de inclusión que garantizan el derecho de todas las personas - sin excepción - de forma parte del sistema educativo:

A nivel nacional, la Ley de Educación N° 26.206 (2006), en su artículo 44, asegura el derecho a la educación, a la integración escolar y a favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.

Y a nivel provincial, la Ley de Educación N° 7546 (2008) que, en su artículo 8, asegura “condiciones de igualdad a través de estrategias y mecanismos que evidencien el respeto por las diferencias y el reconocimiento de capacidades especiales”.

4.2 Rol del psicopedagogo en inclusión escolar

La segunda categoría de análisis está relacionada con las representaciones que tienen los docentes sobre la tarea que desempeña el psicopedagogo en todo lo referido a inclusión escolar.

4.2.1 Representaciones sobre el rol en inclusión

En esta subcategoría, surgieron concepciones muy variadas. Algunos docentes coincidieron en que el psicopedagogo es una suerte de intermediario que les simplifica el trabajo diario en el aula. Al respecto, los entrevistados señalaron:

“... es como si de alguna manera me alivianara el trabajo (...) ya que no tengo la formación adecuada”. (Docente 1)

“Creo que los maestros de inclusión son importantes porque no podríamos dedicarnos a atender a 22 niños más los integrados; ellos necesitan algo más personalizado”. (Docente 8)

“A nosotras nos falta tiempo para acompañar a los alumnos”. (Docente 7)

En estos tres fragmentos se destacan dos cuestiones que los docentes asumen como impedimentos para trabajar adecuadamente con sus alumnos incluidos: la falta de formación y la falta de tiempo.

En algunos testimonios se evidenciaron también representaciones negativas. Una de las entrevistadas, planteó sus dudas y preocupaciones acerca de la competencia de los psicopedagogos para trabajar como

inclusores, cuestionando si saben o no cómo trabajar en una institución educativa. Señaló:

“No sé si es porque son psicopedagogas que no saben trabajar o no saben cómo se trabaja en una institución (...) capaz como es psicopedagoga no sabe los movimientos de la institución”. (Docente 4)

La misma docente hizo referencia al hecho de que no logra comprender desde qué enfoque trabaja un psicopedagogo que acompaña a un alumno en un proyecto de inclusión:

“Yo creo que ellas (las psicopedagogas) se manejan de otra forma, no sé... no es lo mismo que nosotras, no sé. Yo noto que ellas trabajan como si estuvieran en el consultorio”. (Docente 4)

En este mismo sentido, otra entrevistada realizó una comparación:

“... yo tengo didáctica, ellos no, solo registran y sugieren, pero el aula es totalmente distinto a lo que ellos piensan”. (Docente 6)

En los últimos dos fragmentos se repite la representación de que los psicopedagogos replican en el aula el trabajo que hacen en el consultorio.

En esta subcategoría también surgieron algunas representaciones acerca del escaso tiempo que manejan los psicopedagogos y cómo se refleja eso en un acompañamiento que - según señalaron - no es suficiente.

4.2.2 Formas en las que interviene el psicopedagogo

Las entrevistadas fueron consultadas acerca de las formas en que intervienen los psicopedagogos en los procesos de inclusión de los alumnos. A través del análisis de la información proporcionada se revelaron algunos aspectos relacionados con el papel de los profesionales de apoyo, como docentes inclusores o acompañantes, en el entorno educativo dentro del aula. Varias docentes coincidieron en señalar que estos profesionales solo se

ocupan de realizar las adecuaciones correspondientes al alumno incluido y que no tienen ninguna otra participación en el aula. A continuación, citaremos frases de algunas entrevistas:

“Ella hace las adecuaciones pertinentes a las actividades”. (Docente 2)

“... Acompaña haciendo las adecuaciones de las actividades que yo realizo a diario”. (Docente 3)

“...realizando las adaptaciones de las clases y acompañando a los niños a resolverlas”. (Docente 5)

En estas citas se destaca la idea de que los profesionales de apoyo desempeñan un papel importante en la adaptación de actividades y el acompañamiento diario de los estudiantes que están en proyectos de inclusión.

Una sola docente hizo mención al trabajo que los psicopedagogos realizan desde los gabinetes pero no profundizó en su respuesta y sólo señaló que:

“Generalmente, los citan a los alumnos a los gabinetes”. (Docente 7)

4.2.3 Expectativas sobre el psicopedagogo

Los entrevistados fueron consultados sobre las expectativas que tienen en relación al trabajo del psicopedagogo y la gran mayoría coincidió en señalar que les gustaría recibir orientación y acompañamiento. Esta subcategoría podría relacionarse con la que se refiere a la formación en inclusión que poseen los docentes, ya que en varios momentos manifestaron que no se sienten capacitados para trabajar con niños incluidos y que necesitan más información y herramientas. Los docentes manifestaron al respecto:

“Un poco más de orientación, de estrategias didácticas para ver cómo abordar la situación de cada niño, de su problemática”. (Docente 3)

“Espero mayor acompañamiento para resolver las distintas situaciones que se presentan”. (Docente 5)

“... herramientas e información con respecto a los diferentes trastornos que existen”. (Docente 8)

Una de las entrevistadas además de señalar sus expectativas también realizó una clara crítica refiriéndose al hecho de que aún no ha conocido a ningún psicopedagogo que cumpla su función de manera satisfactoria. Citaremos el fragmento de entrevista en donde se refiere esto:

“El éxito de un psicopedagogo sería ir al aula para ver la realidad, no la contada en informes, acompañar al alumno y así proporcionar información real, clara y ejecución de acciones para el logro de los aprendizaje. No he conocido ningún profesional que realice esa acción”. (Docente 6)

Otra de las entrevistadas también dejó entrever una crítica en relación a que habría que trabajar de manera conjunta y que los psicopedagogos “dibujan” los objetivos:

“... Habría que trabajar de forma conjunta, ver cuáles serían los objetivos a lograr... pero objetivos concretos, no objetivos dibujados”. (Docente 4)

4.2.4 Trabajo en conjunto (docentes y psicopedagogos)

En esta subcategoría se analiza cómo son las dinámicas del trabajo en conjunto que se desarrollan entre docentes y psicopedagogos. Las respuestas estuvieron muy divididas ya que un grupo de docentes manifestó que el trabajo en equipo es real mientras que otro grupo señaló que no existe relación entre ellos y las psicopedagogas que ofician como maestras de apoyo de sus alumnos incluidos.

Las docentes que sí reconocieron poder trabajar conjuntamente con las psicopedagogas manifestaron frases como:

“Sí, ayudo a las señoras con ideas para que ellas puedan ayudar y enseñarle al niño”. (Docente 6)

“Yo sólo les paso mi propuesta. Y ellos se ocupan de hacer la bajada para los alumnos en caso de ser requerida. Sino trabajo normalmente”. (Docente 1)

”De forma presencial y por mensaje enviando las propuestas. En lo posible se trabaja en conjunto”. (Docente 5)

“La comunicación que existe es para ver la propuesta del niño, qué actividades darle, qué es necesario adecuar”. (Docente 8)

Una docente alegó que prefiere no relacionarse con la psicopedagoga que acompaña a clases a una alumna ya que prefiere “evitar problemas”. Así mismo explicó la razón por la cual el trabajo en conjunto no resulta posible:

“Observo que me quieren hacer firmar cosas que no estoy de acuerdo porque no las observo. Considero que no se están logrando y me quieren hacer firmar cosas que no se están logrando, me rehúso y es como que se molestan”. (Docente 4)

5. CONCLUSIONES

En este apartado final se exponen algunas ideas que no pretenden ser respuestas o conclusiones acabadas, sino una invitación a seguir reflexionando sobre nuestro rol como psicopedagogos.

El objetivo general de esta investigación era explorar las representaciones que tienen los docentes del nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Salta sobre el rol que desempeñamos los psicopedagogos en inclusión escolar. En términos generales, se pudo observar que la mayoría de los docentes comparten la representación acerca de que los psicopedagogos somos mediadores entre ellos y los alumnos en proyectos de inclusión y que nuestra función es “alivianar” sus tareas en relación a dichos alumnos. Los docentes también coinciden en señalar que los psicopedagogos podemos brindarles herramientas y conocimientos para que ellos incorporen en sus clases.

Resulta oportuno señalar que tuvimos que hacer modificaciones a nuestro plan inicial que era trabajar con docentes y también con directivos. Si bien en un principio los directivos habían accedido a darnos las entrevistas, por diferentes motivos como la falta de tiempo, éstas no se pudieron concretar. Fue así que entendimos que lo mejor era ser flexibles, realizar ajustes en nuestro diseño metodológico y trabajar en base a la información que teníamos a nuestro alcance. Para estructurar nuestra investigación primero se realizaron entrevistas y luego se organizó la información obtenida a través de categorías y subcategorías de análisis.

La primera parte de las entrevistas estuvo orientada a conocer los conceptos y representaciones que tenían los docentes en relación a la inclusión escolar en términos generales. En este sentido, se observó que la mayoría de los entrevistados no logra distinguir con claridad la diferencia entre incluir a un alumno e integrarlo al aula. Sin embargo, cuando se les pidió que describieran las características de una clase inclusiva, la mayoría coincidió en señalar la importancia de la participación de todos los alumnos, más allá de sus diferencias y dificultades en el aprendizaje. Además algunos docentes reconocieron que para que una clase sea inclusiva es importante el rol y el

accionar que desempeña el docente de grado. Es interesante contrastar esto con la respuesta que dieron la mayoría de los docentes en otra pregunta, cuando señalaron que ellos en realidad no tienen relación con sus alumnos en proyectos de inclusión, ya que consideran que ellos son responsabilidad de las maestras integradoras o psicopedagogas que los acompañan. Resulta llamativa la distancia que toman algunos docentes a la hora de hablar de sus alumnos incluidos, porque parecería que no fueran “suyos”, como si no formaran parte del grupo de alumnos que tienen a cargo. La Ley Nacional N° 26.206, en su Título IV, Capítulo I, habla de los derechos y obligaciones de los docentes y especifica que los docentes tienen la obligación de “proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad”. Si algunos docentes toman distancia de los alumnos en proyectos de inclusión y se desentienden de sus trayectorias escolares, estarían incumpliendo con lo que plantea la Ley 26.206.

Otro punto interesante que surgió en las entrevistas se relaciona con la formación que tienen los docentes en inclusión escolar. Los entrevistados reconocieron que no se sienten capacitados para trabajar en el aula desde una mirada inclusiva ya que no han sido formados para esto. Así mismo, señalaron que desde la institución en la que trabajan tampoco se promueven charlas o talleres para abordar esta temática.

La falta de formación es uno de los dos temas más recurrentes en los relatos de los docentes cuando se refieren a los desafíos de trabajar desde una mirada inclusiva. El otro señalamiento que se repite es la falta de tiempo: los docentes manifiestan que no tienen tiempo para capacitarse ni para atender adecuadamente las necesidades de sus alumnos incluidos, ya que tienen muchos más niños a cargo.

En la segunda parte de las entrevistas realizadas, se les preguntó a los docentes acerca de las representaciones que poseen sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar. En primer lugar, apareció la idea del psicopedagogo como aquel profesional que viene a “alivianar” la tarea docente. Frente a la falta de formación y la falta de tiempo que los entrevistados señalaron, aparece la representación del psicopedagogo como ayudante o

auxiliar que debe hacerse cargo de aquellos alumnos que necesitan una atención más personalizada. Se observaron algunas contradicciones al respecto porque, por un lado, se percibe al psicopedagogo como un actor indispensable pero al mismo tiempo se lo describe como una persona que irrumpe en el aula y genera discordia o incomodidad. En algunos relatos, los entrevistados manifiestan la existencia de cierta rivalidad con los psicopedagogos que acompañan a sus alumnos incluidos, lo que dificulta el trabajo y termina perjudicando los procesos de inclusión.

Por otra parte, se les preguntó a los docentes de qué formas ellos consideran que debería intervenir un psicopedagogo en el ámbito de la inclusión escolar y las respuestas fueron variadas. La mayoría coincidió en señalar que los psicopedagogos somos los encargados de hacer las adecuaciones curriculares para los niños que acompañamos, lo cual coincide efectivamente con nuestra incumbencia profesional. Pero también surgió la representación acerca de que los psicopedagogos somos los únicos responsables de la elaboración del PPI. La mayoría de los docentes manifestaron que ellos no se involucran en la redacción de este documento ya que no les corresponde, lo que no coincide con lo que plantean las leyes vigentes. El PPI debería ser el resultado de un trabajo conjunto que por supuesto involucra a docentes, psicopedagogos y demás profesionales intervinientes en un proyecto de inclusión.

Entendemos que las representaciones son construcciones sociales muy complejas que responden a un entramado de factores, pero ¿a quiénes benefician y a quiénes perjudican estas representaciones? Que el PPI sea elaborado por una sola persona, desde una única perspectiva, sin atender a otras miradas, en definitiva podría terminar perjudicando al alumno incluido. De la misma forma, la mala comunicación que exista entre un docente y las psicopedagogas de sus alumnos también terminará perjudicándolos a ellos. Las ventajas de un trabajo articulado entre todos los actores se asienta en la posibilidad de la elaboración de un PPI que contemple la multiplicidad de miradas. Cada profesional puede hacer su propio aporte desde los conocimientos de su disciplina y también desde el conocimiento que tenga del

alumno: el niño se puede comportar de una manera en clases y de otra manera en una sesión en el consultorio y de otra forma en su hogar. Por eso es muy importante que todos los actores, familia incluida, puedan participar en todo lo referido al trayecto escolar del alumno.

En términos generales, las declaraciones de los docentes siempre se refirieron a nuestro rol como acompañantes del alumno dentro del aula, pero nunca se mencionó nuestra posible intervención en la inclusión escolar desde un gabinete o un consultorio.

A partir de todo lo expuesto, nos surgen algunos interrogantes: ¿Por qué cuando se habla de inclusión escolar solo se piensa en el trabajo que se desarrolla dentro de las cuatro paredes de un aula? ¿Por qué los docentes nos ven a los psicopedagogos como una vía para alivianar su propia tarea? ¿Y por qué a veces nos ven como sus rivales? ¿De qué manera nosotros contribuimos a esas representaciones? ¿Cómo nos posicionamos frente a ellos? ¿Qué representaciones tenemos nosotros mismos sobre nuestro rol en inclusión escolar? ¿Tenemos en claro cuáles son nuestras incumbencias? ¿Por qué aceptamos hacer de manera individual un trabajo que debería hacerse colaborativamente? ¿A quienes beneficia y a quienes perjudica nuestro accionar?

Consideramos que esta investigación podría complementarse con otra que intente dar respuestas a los interrogantes planteados, entendiendo el gran aporte que sería conocer también las representaciones que los psicopedagogos tenemos sobre nosotros mismos a la hora de trabajar en inclusión escolar.

6 REFERENCIAS

Arias, J. G. y Zelaya, M E. (2022). *Concepciones de docentes de nivel primario de la ciudad de Salta acerca de la inclusión escolar en niños con discapacidad*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario].

<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/119>

Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM.

Bonini, C. y Muloni, C. (2022). *Concepciones de los docentes de primer ciclo de la enseñanza primaria acerca del rol del psicopedagogo en el acompañamiento de las dificultades en los procesos de adquisición de lectura y escritura*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad del Gran Rosario].

<https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/199>

Borotto, Y. J. y Tapia, E. M. (2022). *TEA. Representaciones docentes sobre prácticas psicopedagógicas en el ámbito de la Inclusión Educativa*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de Gran Rosario] <https://rid.ugr.edu.ar/handle/20.500.14125/157>

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., Fuensanta Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw – Hill.

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Alianza Editorial, S. A. Madrid.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006. Organización de las Naciones Unidas.

Declaración de Salamanca. 7-10 de junio de 1994.

Declaración Universal de Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.

Documento en donde se analiza la Resolución 2473/ 84 (s.f.). Federación Argentina de Psicopedagogos.

Gregorini, M.J. y Jauregui, C. (2011). *La mirada docente frente al rol del psicopedagogo dentro de la institución educativa*. [Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad FASTA].

<http://redi.ufasta.edu.ar:8082/jspui/handle/123456789/1321>

Heit, J. A. (2018). *La representación social de los docentes acerca del rol psicopedagógico en el E.O.E.* [Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional de General San Martín]

<https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1817>

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

Ley de Educación Nacional N° 26.206. 14 de diciembre de 2006.

Ley de Educación de la Provincia N° 7546. 18 de diciembre de 2008. Gobierno de Salta. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. 1° edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, 2021. Guía de Orientaciones para la elaboración de la documentación de los estudiantes con discapacidad.

Moscovici, S. (1979 [1961]). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul S.A., Buenos Aires.

Müller, M. (2013). Aprender para ser. Editorial Bonum. Buenos Aires.

Resolución N° 2473. Competencias del título de Psicopedagogo. 2 de noviembre de 1984.

Resolución CFE N° 311/16. Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad. Anexo I y II. Consejo Federal de Educación. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. 15 de Diciembre de 2016.

Resolución N° 5702. Sobre los roles y funciones de los Equipos de Apoyp. 6 de septiembre de 2017.

Resolución N° 8978. 20 de noviembre de 2019. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

Rodriguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave, Santo Domingo.

Tomé, J. M. (2010). Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos. Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad. Fundación PAB.

Valdez, Daniel (2017). Educación inclusiva de estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con cea,

sus familias y maestros. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

7 ANEXOS

7.1 Modelo de entrevista a docentes:

- 1- ¿Hace cuánto tiempo es docente en esta Institución?
- 2- ¿Cuántos alumnos tiene usted a su cargo dentro del aula?
- 3- ¿Cuántos de ellos se encuentran en procesos de inclusión?
- 4- ¿Cuántos vienen acompañados a clases por otro profesional?
- 5- ¿Quiénes son estos profesionales y cómo denominan su rol en la escuela?
- 6- ¿Conoce las normativas de inclusión con las que actualmente cuenta el sistema educativo?
- 7- ¿Cómo cree que debería ser una clase para ser considerada inclusiva?
- 8- ¿Cómo se abordó institucionalmente la formación a docentes en temas de inclusión?
- 9- ¿Considera que hablar de inclusión es igual a hablar de integración?
¿Qué diferencias reconoce entre cada una?
- 10- ¿Cuál es el mayor desafío para usted como docente a la hora de trabajar desde una propuesta inclusiva? ¿Y qué es lo más satisfactorio de esto?
- 11- ¿Intervienen profesionales del campo de la psicopedagogía en los procesos de inclusión? ¿De qué manera intervienen?
- 12- Si tiene dudas en cuanto a qué estrategias aplicar a la hora de trabajar con un alumno incluido, ¿Con quién lo conversa?
- 13- ¿Qué tipo de apoyo espera recibir o recibe del psicopedagogo en relación a la inclusión escolar?
- 14- ¿Cómo es su relación con los psicopedagogos que acompañan a sus alumnos incluidos?
- 15- ¿En algún momento el psicopedagogo participa de la clase?
- 16- ¿Qué modos de comunicación existe entre usted y los psicopedagogos de sus alumnos? ¿Trabajan en conjunto?
- 17- ¿Quién o quienes elaboran el PPI? ¿Cómo es ese proceso de elaboración?

18- ¿Cómo cree que el psicopedagogo puede contribuir al éxito educativo de los estudiantes que se encuentran en proyectos de inclusión?

19- ¿Le parece importante el rol que desempeña el psicopedagogo en el ámbito de la inclusión? ¿Por qué?

7.2 Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Representaciones de docentes y directivos sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar en el nivel primario”, cuyas responsables son: Guerra, Mariel Gisela, DNI 36.130.307 y Cazón Grotto, Elizabeth, DNI 36.154.585.

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 explorar las representaciones que tienen los docentes y directivos del nivel primario de una escuela pública de la ciudad de Salta sobre el rol del psicopedagogo en inclusión escolar.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas individuales.

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

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

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

Cazón Grotto, Elizabeth

Psicopedagoga y Comunicadora

DNI: 36.154.585

Fecha de nacimiento: 30/04/ 1991

Lugar de residencia: Salta Capital

Contacto: lizcazon@hotmail.com

Formación académica

Estudios Universitarios:

- Licenciada en Ciencias de la Comunicación – Título otorgado por la Universidad Nacional de Salta.
- Psicopedagoga – Título otorgado por el Instituto Superior del Milagro N° 8207

Experiencia laboral:

- Práctica profesional en el área de Psicopedagogía Clínica, realizada en la Escuela Mtra. Jacoba Saravia N° 4016 (durante 2021).
- Práctica profesional en el área de Psicopedagogía Institucional, realizada en el Centro Polivalente de Arte de Salta (durante 2019).
- Asesoría pedagógica e institucional - Comunicación organizacional interna en el Centro Educativo “La Huerta” N° 8130, localidad de Prof. Salvador Mazza (durante 2018).
- Creadora de contenidos en redes sociales. Facebook e Instagram: @lizcazon (actualidad).

CURRICULUM VITAE

Guerra, Mariel Gisela

Psicopedagoga

DNI: 36.130.307

Fecha de nacimiento: 04/03/1993

Lugar de residencia: Salta Capital

Contacto: guerramariel.93@gmail.com

Formación académica

Estudios terciarios:

- **Técnica Superior en PSICOPEDAGOGÍA.** Resolución ministerial 3423/12.

Instituto Superior del Milagro.

- **Psicopedagoga.** Resolución ministerial 6041/13 y 908/15. Instituto Superior del Milagro.

Experiencia laboral:

- INTEGRACION ESCOLAR - DOCTOR JORGE ALBERTO TREVISAN PALACIOS X N°565 en La Isla- Cerrillos- salta (2022/ actualmente)
- INTEGRACION ESCOLAR- Escuela CESAR FERMIN PERDIGUERO N°4046 – B° Santa Ana I (año 2022/2023)
- INTEGRACION ESCOLAR – Escuela N° 4015 Remedios de Escalada de San Martín (actualmente)
- INTEGRACION ESCOLAR – Escuela N° 4037 Mariquita Sánchez de Thompson (actualmente)