



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título:

**“CONCEPCIONES DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO Y
FAMILIAS DE NIÑOS INCLUIDOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS
DE INCLUSIÓN ESCOLAR”**

Autora:

Cardinale, Giuliana – N° DNI: 35.400.813

Directora:

Lic. Sanches, Anahí Belén

Co- Directora:

Lic. Flores, Camila Antonela

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

01/03/2024

Firma autora

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Giuliana Cardinale', is positioned below the text 'Firma autora'.

“CONCEPCIONES DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO Y FAMILIAS DE NIÑOS INCLUIDOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR”

Autora: Cardinale, Giuliana

Firma:

Directora: Lic. en Psicopedagogía, Sanches, Anahí Belén

Firma:

Co-Directora: Lic. en Psicopedagogía, Flores, Camila Antonela

Firma:

Agradecimientos

Al concluir este trabajo, luego de un proceso arduo y repleto de ideas quiero extender mi más profundo agradecimiento a la Universidad del Gran Rosario, por haberme permitido formarme en ella y a todos los profesores que participaron de este proceso, brindando sus conocimientos y su apoyo para seguir adelante día a día.

Mi inmenso agradecimiento a las Licenciadas en Psicopedagogía, Anahí Sanches y Camila Flores, colegas y amigas, por aceptarme para realizar esta tesina bajo su dirección. Su apoyo y confianza en mi trabajo, así como su capacidad para guiar mis ideas fueron un aporte muy apreciado.

No quiero dejar de agradecer a todas las personas, colegas, que facilitaron el material, realizaron sugerencias e invirtieron su tiempo en las lecturas de cada uno de mis avances en este proceso.

Este trabajo, es también fruto del apoyo y la motivación de mis padres, quienes me animan a crecer como persona y como profesional. Gracias a mi familia, a mis padres y a mis hermanas.

Gracias a mis amistades, que siempre me brindaron su apoyo moral y contención, necesarios en los momentos difíciles de este trabajo.

En especial, a mi novio por su paciencia, comprensión y ayuda en este proyecto.

A todos, mi sincero agradecimiento.

RESUMEN

El objetivo general de la presente investigación es el de indagar sobre las concepciones de los docentes de nivel primario y de las familias de niños incluidos acerca de las prácticas de inclusión escolar, desde un enfoque cualitativo. A través de la realización de entrevistas a familiares de niños/as en situación de discapacidad y a docentes de nivel primario de dos instituciones escolares de Pergamino, Buenos Aires, durante el año 2023, se abordan las percepciones en torno a la inclusión escolar, utilizando la técnica de la inducción analítica. Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre las características, problemáticas y desafíos que presentan en la actualidad las prácticas de inclusión escolar al interior de cada institución en el actual contexto sociocultural. Se observa, en las percepciones de los agentes entrevistados, la adopción de un paradigma de la inclusión en los modos de entender la educación en la actualidad, atendiendo a las diversas características y necesidades de los niños. Asimismo, se destacan como factores fundamentales el compromiso, la predisposición y la vocación docente, como así también el diálogo entre familias y escuela. No obstante, se señalan dificultades en relación a la efectiva aplicación de las prácticas de inclusión escolar, vinculadas a la escasez de recursos dentro de las instituciones, fundamentalmente en lo que refiere a la falta de profesionales especializados que acompañen las prácticas. Se remarca, asimismo, la necesidad de mejorar la formación docente en torno a la inclusión, principalmente en lo que refiere a actualización de capacitaciones sobre las características y necesidades educativas de los niños incluidos.

Palabras clave: *inclusión – diversidad – discapacidad – docentes – familias*

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Educación y discapacidad: debates en torno a la diversidad y la inclusión.....	7
2.2. Concepciones en torno a la discapacidad	8
2.3. De la integración a la inclusión escolar. Normativas y legislaciones en Argentina	9
2.4. Inclusión escolar: definiciones y miradas. Del NEE al Sujeto en Situación de Discapacidad.	12
2.5. La familia como agente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	14
2.6. Aulas inclusivas	15
2.7. Actitudes docentes hacia la inclusión	16
3. METODOLOGÍA	18
3.1. Objetivos.....	18
<i>Objetivo general</i>	18
<i>Objetivos específicos</i>	18
3.2. Enfoque metodológico	18
3.3. Diseño y alcance de la investigación	19
3.4. Participantes	19
3.5. Instrumento de recolección de datos	19
3.6. Procedimientos de recolección de datos	20

3.7. Análisis de datos.....	20
4. RESULTADOS.....	22
4.1. La inclusión escolar desde la mirada de las familias	23
4.1.1. La inclusión escolar como paradigma	23
4.1.2. Programa de inclusión en la institución	25
4.1.3. Responsabilidad en los procesos de inclusión	26
4.1.4. Características del trabajo docente de inclusión	28
4.1.5. Características de las prácticas educativas.....	29
4.1.6. Dificultades en la inclusión	30
4.2. La inclusión escolar desde la mirada de los docentes	32
4.2.1. La inclusión escolar como paradigma actual	32
4.2.2. El aula inclusiva como concepto	34
4.2.3. La función institucional en la inclusión escolar	35
4.2.4. Las características de las prácticas de inclusión	35
4.2.5. El rol de la familia en la inclusión escolar	36
4.2.6. Las dificultades en el abordaje de la inclusión escolar	37
5. CONCLUSIONES	38
REFERENCIAS	42
ANEXOS	47

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente investigación es indagar sobre las concepciones de familias y docentes de niños incluidos sobre las prácticas de inclusión escolar en dos instituciones educativas de Pergamino, Buenos Aires, a partir del análisis de la información obtenida mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a 5 familiares de estudiantes y 5 agentes educativos, llevadas a cabo durante el año 2023.

Teniendo en cuenta la importancia que reviste la educación, en tanto derecho humano y factor fundamental en el desarrollo psicosocial de las personas, en el presente Trabajo se toman como referencias teóricas los aportes de autores como C. Skliar, G Echeita y C. Parra Dussan, entre otros, desde los cuales se piensa a la educación inclusiva como los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en espacios educativos, en los que los niños y las niñas aprenden de manera conjunta, independientemente de sus diferencias relativas a sus características personales y físicas, y a sus condiciones sociales o culturales.

Se considera, entonces, que la inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad en el aula consiste en un proceso que implica cambios y reformulaciones tanto a nivel metodológico y curricular, como así también de actitud por parte de la comunidad escolar. Siguiendo lo planteado por M. Ainscow (2001), “el objetivo consiste en reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades de los alumnos” (Ainscow, 2001, p. 12). De esta manera, se contemplan las dimensiones sociales, culturales, emocionales y simbólicas por las que los niños se encuentran atravesados, tomando como eje central el derecho de todos los niños a recibir educación. La participación de la familia, a su vez, reviste de especial interés en las prácticas de inclusión escolar, ya que se trata del núcleo de sostén emocional y primer entorno de socialización de los niños/as; es allí donde los estudiantes internalizan hábitos,

costumbres y valores en primer lugar, y donde se otorga significado a las experiencias e interacciones. Siguiendo lo planteado por Mendoza Carrasco (2017), la familia es un agente activo fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje, de allí que sea de relevancia la comunicación entre el grupo familiar de los niños y las instituciones educativas.

Cabe remarcar que la temática reviste de gran interés ya que en la revisión de antecedentes se ha detectado una vacancia en lo que refiere al abordaje de miradas tanto de familiares como de docentes en torno a las experiencias de prácticas de inclusión escolar, concretamente en la provincia de Buenos Aires. En este sentido, pueden mencionarse los siguientes trabajos, tanto nacionales como internacionales, que abordan problemáticas similares, y que han sido publicados en los últimos diez años. En España, los autores Fernández Batanero y Benítez Jaén (2016) realizaron una investigación sobre las percepciones de las familias y docentes acerca de niños con NEE, destacándose las percepciones positivas por parte de las familias, y la necesidad de recursos por parte de los docentes. Asimismo, en publicaciones académicas del mismo país, autores como Álvarez y Buenestado (2016) y Solís García y González (2021) profundizaron en las actitudes de profesionales de la educación en relación a los desafíos que plantea la educación inclusiva. En Perú, la autora González Quintana (2018) analizó las concepciones de un grupo reducido de madres de niños con discapacidad, en las que se remarca la necesidad de afianzar el vínculo entre familias e instituciones escolares. En Argentina, las autoras Minoli, Messina y Polín (2021) analizaron las fortalezas y debilidades de las prácticas inclusivas en una institución de Capital Federal, destacándose la necesidad, por parte de los profesionales entrevistados, de una mayor capacitación sobre conocimientos de educación inclusiva. Los trabajos mencionados dan cuenta, por un lado, del creciente interés en el ámbito académico sobre la temática de la educación inclusiva, y por otro, de la necesidad de profundizar en torno a dicho tema, principalmente en lo que concierne a las percepciones por parte de los docentes y de las familias de estudiantes en proceso de inclusión.

De esta manera, el presente Trabajo invita al ejercicio de revisar los conceptos sobre los cuales se construyen las prácticas de acompañamiento hacia los estudiantes en proceso de inclusión. Vale destacar que la mirada crítica sobre la propia práctica es de utilidad para reflexionar sobre el trabajo docente y los desafíos que plantea el actual contexto sociocultural del siglo XXI; como así también, resulta de relevancia retomar las voces de las familias de los niños con discapacidad, atendiendo a las particularidades en las maneras en que desde las familias se perciben, experimentan y acompañan las prácticas de inclusión.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado se desarrollan los conceptos principales sobre los cuales se sustenta el paradigma de la inclusión, en relación a, principalmente, las prácticas educativas en el contexto sociocultural actual, en el marco del denominado “modelo social” en torno a la discapacidad que propone la autora Palacios (2008). Cabe remarcar que este modelo de inclusión se plantea como superador del paradigma de la integración, ya que no se trata solo de llevar adelante procesos en los que la persona con discapacidad deba “adaptarse” al aula regular, sino que debe entenderse a la inclusión educativa como “un proceso de cambio con revisiones continuas y mejoras progresivas, que no puede reducirse a una ley o discurso puntual con un recorrido temporal limitado” (Payá Rico, 2010, p. 135).

2.1. Educación y discapacidad: debates en torno a la diversidad y la inclusión.

Vale remarcar que, al hacer referencia a la educación, es propicio asegurar el derecho a la igualdad en su contenido amplio, en el cual se busque garantizar que todas las personas, más allá de sus capacidades, singularidades y de sus diferencias, tengan acceso a una educación de calidad. Desde el paradigma de la educación inclusiva, se hace alusión a la importancia de que todos los niños aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, siendo llamados a desarrollarse lo máximo posible en cuanto a sus intereses, capacidades y motivaciones, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Echeita, 2007).

Desde esta perspectiva, como ha sido mencionado previamente, no se asume que las escuelas y aulas tradicionales sean suficientes para atender a la diversidad, ni tampoco que todos los niños deban ajustarse a los parámetros de las escuelas de nivel (inicial, primario, secundario, superior). Más bien, “el objetivo consiste en reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades

de los alumnos” (Ainscow, 2001, p. 12). De acuerdo con la definición presentada por Delgado (2007), “la educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición especial que les dificulta el aprendizaje” (Delgado, 2007, p. 51).

2.2. Concepciones en torno a la discapacidad

El concepto de discapacidad que se aborda en el presente Trabajo refiere no a las características de la persona con discapacidad en sí, sino, desde un enfoque que considera a las personas como sujetos biopsicosociales, a las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. De esta manera, se toma como referencia la Ley N.º 26.378, promulgada en Argentina en junio de 2008, que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Desde la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) se define a las Necesidad Educativas Especiales (NEE) como aquellas que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias particulares de sus estudiantes y que requieren, para ser atendidos, ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintos a los que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. En este sentido, es necesario brindar mayor énfasis en las capacidades del niño o joven, independientemente de su habilidad cognitiva, propiciando los acompañamientos pedagógicos específicos para ayudarlo a incorporar los conocimientos de acuerdo con sus necesidades.

En relación al significado de los conceptos, es de interés retomar lo planteado por el autor C. Skliar, en torno a la cuestión de la denominación “sujetos deficientes”, “con deficiencia”, “portadores de deficiencia o de discapacidad”, “discapacitados”, “con necesidades especiales”, entre otros, que remiten,

según el autor, a significados diferentes. De esta manera, el concepto de diferencia no reemplaza al de diversidad ni al de deficiencia, discapacidad o necesidades especiales; como así tampoco ocupa el mismo espacio discursivo (Skliar, 2002). Sobre esta misma línea, es importante considerar el modo en que el agente educativo responde para transformar la educación: tener una actitud abierta hacia la diversidad es una de las claves para reflexionar sobre cuáles son las actitudes hacia las NEE, de allí la necesidad de ejercer una mirada crítica sobre los supuestos y concepciones en torno a la discapacidad y la educación. Soder (1980) puntualiza que no se trata de normalizar a las personas sino de normalizar el entorno en el que se desenvuelven, que son los medios y las condiciones de vida las que deben adecuarse a las necesidades de las personas con deficiencia, y que, para ello, es necesario que se produzca un cambio en las actitudes sociales que permitan la asunción de la cultura de la integración.

2.3. De la integración a la inclusión escolar. Normativas y legislaciones en Argentina

Las ideas y conceptos que actualmente se relacionan con la educación inclusiva se han visto modificados en las últimas décadas, en función de las transformaciones socioculturales. Siguiendo los aportes de Parra Dussan, se puede marcar como primer momento el rechazo y la segregación a las personas en situación de discapacidad, ya que eran consideradas personas “deficientes” y, por lo tanto, se creía que no tenían ningún derecho a acceder a la educación como el resto de la población, en el marco de un modelo de prescindencia sobre la discapacidad (Palacios, 2008). Posteriormente, con el surgimiento de las escuelas especiales, separadas en su mayoría de las comunes, con sus propios contenidos, técnicas y especialistas, se constituyó un sistema de la educación especial diferenciado dentro del sistema educativo general. En este período comienzan a desarrollarse nuevos lenguajes para atenciones especiales, como el sistema braille y algunas lenguas de señas. Asimismo, surge también la pedagogía terapéutica, dentro de la cual existen

dos corrientes: una médica, que considera que la discapacidad es el resultado de factores adversos durante las etapas del desarrollo y; otra, más delimitada por los profesores, desde la cual se plantea que la discapacidad podía ser causada por factores psicológicos o pedagógicos. De esta manera, se instala el principio de normalización, según el cual se entiende que las personas en situación discapacidad tienen derecho a acceder a su dignidad completa. El mismo fue formulado por Bank-Mikkelsen en el año 1959, quien postula que la vida de una persona con deficiencia mental debe ser lo más parecida a la del resto de los ciudadanos de la comunidad, en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, y en las distintas esferas de la vida. Esto se produce en el denominado modelo rehabilitador de la discapacidad (Palacios, 2008).

A partir de finales del siglo XX, comienza a tomar fuerza la idea del derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad sin que implique la idea de “volver normal” al sujeto. También se prioriza la necesidad de no etiquetar a las personas en situación de discapacidad y por eso se promueve el concepto de NEE, entendiendo que cada persona, independientemente de si se encuentra o no en situación de discapacidad, presenta necesidades educativas específicas de acuerdo a su individualidad y a su contexto.

Es en las últimas décadas, en consonancia con el denominado modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008), que tiene lugar la aparición de la educación por la inclusión. De acuerdo con Parra Dussan: “se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (Parra Dussan, 2010, p. 77).

Cabe destacar que en Argentina, en la Ley 26.378, se pueden observar concepciones en torno a la discapacidad que incorporan el paradigma de la inclusión, ya que se reconoce la importancia de la accesibilidad, no sólo al entorno, sino también a la educación, la información y la comunicación. Asimismo, en el artículo 24 se expresa que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y

gratuita, en igualdad de condiciones, en la comunidad en la que residen, debiendo tomarse, por parte del Estado, todas las medidas necesarias para que sea efectivo.

El Ministerio de Educación de la Nación (2009) define a la educación inclusiva como “la capacidad del sistema educativo para atender a todos los niños, sin exclusiones ni discriminaciones de ningún tipo y para asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios escolares comunes y regulares”. Esta concepción ha marcado la agenda educativa en todo Latinoamérica y ha servido para orientar políticas públicas que apunten a cambios estructurales en el sistema.

Desde este paradigma, una educación inclusiva busca, entonces, que todas sus partes se sientan albergadas en pleno derecho, priorizando la valorización e importancia de todas las personas, siendo respetados sus intereses, capacidades y motivaciones (Echeita, 2007). No alcanza con pensar, como afirma Valdez (2016), en una escuela que integre y normalice a los niños en situación de discapacidad, bajo la visión implícita de que todas las personas son iguales. Hablar de inclusión implica partir de la idea de que todas las personas son diferentes, lo cual representa para las escuelas, entre otras instituciones, el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, reconociendo esa diversidad.

Comprender a la educación como parte del proceso de inclusión implica la adopción de un enfoque transversal que abarca distintas dimensiones, niveles educativos y unidades para lograr una educación de calidad, garantizando el derecho a la educación. Asimismo, se entiende a la educación inclusiva como un proceso dinámico y evolutivo que busca dar respuesta a la diversidad de los estudiantes de manera personalizada, entendiendo la influencia del contexto y las oportunidades de aprendizaje. La educación inclusiva facilita la identificación y eliminación de las barreras de aprendizaje, problematizando en éstas últimas desde una perspectiva multidimensional que agrupa factores culturales, sociales y educativos. Cabe destacar que, además, prioriza la

elaboración de políticas y programas destinados a grupos de estudiantes en riesgo de ser marginados y excluidos por el sistema (Payà Rico, 2010).

En relación al paradigma de la inclusión, los autores Susinos Rada y Rodríguez-Hoyos (2011) mencionan la importancia de la voz, entendiéndola como herramienta fundamental para develar las desigualdades o injusticias sostenidas a lo largo del tiempo. En cuanto a los sujetos en situación de discapacidad, los autores sostienen que es de gran relevancia que su voz sea considerada, ya que “la historia de la discapacidad es la historia de las representaciones que elaboramos sobre estas personas sin haber escuchado verdaderamente su voz” (Rada y Rodríguez-Hoyos, p. 19). A partir de esto último puede pensarse, entonces, la importancia de formular y revisar políticas educativas en conjunto con estas voces, otorgándoles el protagonismo que amerita.

2.4. Inclusión escolar: definiciones y miradas. Del NEE al Sujeto en Situación de Discapacidad.

Siguiendo lo desarrollado por los autores López y Valenzuela, se considera que un estudiante presenta NEE cuando, por diversas razones, “muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo” (López y Valenzuela, 2015, p. 43). De esta manera, según los autores, las NEE cubren un rango de necesidades que abarca discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, y dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales.

Acerca del concepto de diferencia, algunas de sus características principales son, según el autor Skliar, que no puede entenderse como algo no deseable, y que no dependen de un permiso dado desde “lo normal”, sino más bien, de un reconocimiento político y de su práctica (Skliar, 2002). Habitualmente, las NEE

son asignadas a aquellas personas que conviven con algún tipo de discapacidad, entendiendo que esta “implica disfunción en uno o más de tres niveles de funcionamiento humano. Corporal: alteraciones funcionales o estructurales [...] Personal: limitaciones o dificultades para ejecutar actividades. [...] Personal en el contexto social: restricciones para involucrarse/participar en situaciones de vida”. (López & Valenzuela, 2015, p. 44) Sin embargo, el actual enfoque de educación inclusiva ha producido cambios en relación al concepto de NEE, ya que se lo entiende como aquellos apoyos y recursos específicos que algunos estudiantes requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje, independientemente de si el estudiante es o no una persona en situación de discapacidad.

De esta manera, se puede establecer una distinción entre necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) y necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Dentro de las primeras encontramos la discapacidad intelectual, la discapacidad sensorial visual y auditiva, la discapacidad múltiple y los Trastornos del Espectro Autista. Por su parte, en las NEET encontramos todos aquellos trastornos médicos de índole temporal como también las condiciones conductuales, sociales y económicas que obstaculicen el aprendizaje.

Esta inclusión de las problemáticas socioculturales y económicas dentro de las NEE implica transitar desde una concepción centrada en el individuo hacia otra que incluye al sistema educativo en su conjunto. Así, se entiende que al momento de pensar, planificar y llevar a cabo las prácticas pedagógicas, no solo son importantes las variables personales sino que también son fundamentales las respuestas que pueden ofrecer el ámbito educativo escolar, la familia y el entorno en general.

De lo mencionado anteriormente se desprende la importancia de la escuela inclusiva para los estudiantes con NEE. Siguiendo los aportes de López y Valenzuela (2015), para que la inclusión más real se lleve a cabo con estudiantes con NEE, se requiere por un lado, una evaluación integral que considere salud y educación como elementos asociados y complementarios y,

por otro, la participación de las familias aportando información relevante para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

2.5. La familia como agente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de los ejes centrales que inciden en los procesos de inclusión del niño, cabe destacar el rol de la familia. En este sentido, se entiende que el seno familiar es el ámbito de socialización primario de los niños y la clave de su aprendizaje. La familia, en cualquier situación educativa, es el apoyo de las figuras docentes, por lo que también se lo entiende como un agente activo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Mendoza Carrasco, 2017).

Ahora bien, ¿cómo puede entenderse el concepto de familia, en el actual siglo XXI? Hablar de familias implica reconocer la incidencia que cada contexto y época tiene en lo que se entiende por grupo familiar. Según P. Rivière (1971) la familia “es una estructura social básica que se configura en el interjuego de roles diferenciados, padre, madre, hijo, el cual constituye el modelo natural de interacción grupal” (Rivière, 1971, p. 6). Por su parte, Valdivia Sánchez (2008) postula que existen tantas formas de ser familia que resulta muy difícil llegar a una sola definición, teniendo en cuenta los cambios que ha evidenciado el concepto mismo de familia en las últimas décadas. Se deben marcar, por ejemplo, los cambios que han surgido en las concepciones relacionadas con el género, ya que el papel que se espera de la mujer y madre no es el mismo que antes, por lo que la concepción tradicional de familia como “madre e hijo” requiere de una revisión.

Fernández (2002), por su parte, alude al cambio en la concepción de familia en la producción de bienes y riqueza, ya que aquí se comienzan a adjudicar tareas y funciones a la organización familiar. El autor sostiene que la familia es el espacio de la constitución de los niños como sujetos que transitan de la dependencia absoluta a la autonomía a partir de sus experiencias, tendiendo a la individuación, y en ella se constituyen las matrices de aprendizaje,

moldeados con rasgos y formas particulares de cada una. Por su parte, Ruiz Quiroga (2010) menciona que la familia va más allá de los lazos de sangre, para abarcar un proyecto relacional, vincular, por este motivo, se considera que la familia, como primera institución, es esencial en la constitución de la personalidad de los niños. La autora resalta, también, que las familias acompañan la evolución de los niños, sobre todo en el proceso de escolarización, en la inserción en ámbitos diferentes para apuntar a la autonomía y en el establecimiento de vínculos externos. Pensar en la relación entre familia y escuela implica considerar la responsabilidad de los referentes adultos familiares en la educación de los niños, como así también en la comunicación con las instituciones escolares.

2.6. Aulas inclusivas

El aula es el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las dimensiones cognitivas, donde se desarrollan las potencialidades intelectuales, afectivas y socializadoras mediante el trabajo de los maestros con los estudiantes y de éstos con sus compañeros.

Según la autora P. Arnaiz Sánchez (1996), el concepto de “aula inclusiva” parte de considerar que todos los estudiantes pueden aprender dentro del aula, superando las ideas de uniformidad u homogeneidad y de búsqueda eliminación de las diferencias para, por el contrario, reconocerlas y construir conocimiento de acuerdo a las necesidades de cada niño/a. El eje radica en la igualdad de oportunidades educativas y la accesibilidad: a través de un trabajo conjunto entre docentes de nivel (inicial, primario, secundario, terciario) y docentes de educación especial, se busca que el ambiente sea propicio para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje mediante actividades adaptadas, brindando acompañamiento a los estudiantes en situación de discapacidad: “En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí (...) con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte” (Arnaiz Sánchez, 1996, p. 15).

¿Qué implica, en la práctica, diseñar y desarrollar aulas inclusivas? En primer lugar, cabe destacar la importancia de la planificación y diseño de las clases, de manera colaborativa, por parte de los docentes involucrados. Para ello, es fundamental contar el diagnóstico grupal inicial de los estudiantes, como así también de los niños y niñas en situación de discapacidad, ya que esto permite que el programa de estudios se encuentre ajustado a las necesidades detectadas, y al contexto sociocultural particular de cada institución. En segundo lugar, la realización de actividades en las aulas inclusivas demanda de un seguimiento atento, para su posterior evaluación, en búsqueda de detectar potenciales dificultades u obstáculos que constituyan una barrera en el aprendizaje. Este seguimiento se lleva a cabo con la colaboración de las familias, a través del diálogo continuo sobre las experiencias y trayectorias de cada estudiante.

Asimismo, es de relevancia brindar atención a las maneras en que se desarrollan los procesos de socialización de los estudiantes, promoviendo espacios e instancias de interacción y participación, siempre teniendo en cuenta los diversos ritmos y estilos en aprendizaje. Se trata, en suma, de pensar y desplegar estrategias de atención a la diversidad.

2.7. Actitudes docentes hacia la inclusión

La inclusión educativa de personas en situación de discapacidad en el aula puede entenderse como un proceso que supone no solamente cambios metodológicos y curriculares, sino también un cambio de actitud por parte del equipo de trabajo docente. Este punto, sumado al desarrollo de estrategias inclusivas por parte de docentes, aspecto que se ve afectado directamente por las actitudes hacia las personas en situación de discapacidad, puede influir significativamente en el éxito o el fracaso de los programas inclusivos puestos en marcha por las instituciones (Avramidis y Norwich, 2002).

Según afirma Triandis (1971), una actitud es “una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado estímulo”

(Triandis, 1971, p. 23). Verdugo, Jenaro y Arias (1995) retoman esta definición, entendiendo que en la misma se reflejan los tres componentes que constituyen la actitud: la idea, o el componente cognitivo; la emoción asociada a ello, o el componente afectivo y la predisposición a la acción (componente conductual). Los autores definen a la actitud como “constructos psicosociales inferidos e individuales que están bajo el dominio de estímulos específicos y objetos de referencia capaces de licitar una respuesta por parte del sujeto” (Verdugo, Jenaro, y Arias, 1995, p. 83). Además, destacan que, si la finalidad es lograr una educación de calidad para todos los estudiantes en contextos escolares tradicionales e igualmente inclusivos, es importante que los docentes manifiesten actitudes positivas frente a estos estudiantes, a los fines de poder acompañar sus procesos de la forma más respetuosa posible.

En este sentido, Idol (2006) asegura que, entre los indicadores de éxito de las prácticas inclusivas, se encuentra la actitud de los miembros que forman parte de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la inclusión. Puede entenderse a la actitud como el “(...) conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (Granada, Pomés, & Sanhueza, 2013, p. 53).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos

Objetivo general

Indagar sobre las concepciones de los docentes de nivel primario y de las familias de niños incluidos acerca de las prácticas de inclusión escolar en dos establecimientos escolares de la ciudad de Pergamino, Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Describir las concepciones de los docentes de nivel primario sobre las prácticas de inclusión escolar, en dos instituciones educativas de la ciudad de Pergamino.
- Describir las concepciones de las familias sobre las prácticas de inclusión escolar llevadas a cabo por los educadores, en dos instituciones educativas de la ciudad de Pergamino.
- Comparar las concepciones de los docentes y de las familias acerca de las prácticas de inclusión escolar en los establecimientos escolares.

3.2. Enfoque metodológico

La metodología del presente estudio adopta un enfoque cualitativo, dado que se lleva adelante una investigación de carácter analítico y descriptivo que conduzca a comprender las concepciones de docentes de nivel primario y familias acerca de las características de las prácticas de inclusión escolar en dos instituciones. La investigación cualitativa busca comprender los fenómenos

analizando desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández Sampieri, Collado, y Baptista, 2010).

3.3. Diseño y alcance de la investigación

La presente investigación es de tipo descriptiva, ya que pretende detallar y caracterizar a las concepciones de docentes y familias de dos centros educativos de la localidad de Pergamino, Buenos Aires. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta al análisis, en este caso, a los docentes y directivos de la institución (Cortés e Iglesias, 2004). Con respecto al diseño, es de tipo no experimental y de corte transversal, dado que solo se observaron los fenómenos como se presentan en un periodo determinado de tiempo. Esto implica que el diseño fue realizado sin la manipulación de variables y solo se observaron los fenómenos tal cual son o en su ambiente natural, para luego analizarlos (Hernández Sampieri, Collado, & Baptista, 2010).

3.4. Participantes

Participaron de esta investigación cinco docentes y cinco referentes adultos (madres y padres) de familias con niños incluidos pertenecientes a dos escuelas comunes de gestión privada de la ciudad de Pergamino. El muestreo ha sido no probabilístico de tipo intencional, dado que se han seleccionado aquellos casos característicos de una población, como es en el caso de los docentes y familias de las instituciones que cuentan con niños incluidos en sus grupos de estudiantes. Para ello, se tuvo en cuenta como criterio de selección el cargo que ocupan y la función que ejercen (León & Montero, 2003).

3.5. Instrumento de recolección de datos

Con el propósito de recolectar la información necesaria para conocer en profundidad al objeto de estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y familias. La entrevista semiestructurada se caracteriza por partir de una serie de pautas y ejes pertinentes a indagar, pero que, al mismo tiempo, se ajusta a cada uno de los entrevistados y da lugar al surgimiento de nuevas variables según la dinámica real que se presente. De esta manera, se pueden crear nuevas preguntas y temáticas según lo mencionado por los sujetos de la muestra (Martínez, 2006). Asimismo, según Díaz-Bravo et. al. (2013), la entrevista semiestructurada se da como una conversación amistosa entre informante y entrevistador, siendo este último un oidor que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas; sino más bien guía el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. En cuanto a la entrevista cualitativa, la misma debe cumplir con los siguientes requerimientos: en primer lugar, tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado, buscando que la misma sea lo más precisa posible; además, se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión, para ello, el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado (Díaz-Bravo et. al., 2013).

3.6. Procedimientos de recolección de datos

Para la realización de las entrevistas, se solicitó autorización a los directivos correspondientes a dos escuelas de la ciudad de Pergamino, tanto para entrevistar a los docentes como a las familias de niños incluidos en el aula, garantizándoles la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. La entrevista fue administrada a los docentes, en las escuelas respectivas y luego fue otorgada a las familias de manera particular, acercándose la investigadora a sus domicilios.

3.7. Análisis de datos

Para el procesamiento de la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó como técnica de análisis la inducción analítica. La misma, según Wittrock (1986) consiste en generar afirmaciones empíricas de distintos alcances y de distintos niveles de inferencia. Dichas afirmaciones se generan, en gran medida, a través de la inducción. A través de la utilización de esta técnica, fueron construidos los vínculos claves entre los datos obtenidos, permitiendo arribar a afirmaciones o conclusiones.

4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta el objetivo del presente trabajo, en este capítulo se realiza un análisis en profundidad de las entrevistas realizadas a familias de niños en situación de discapacidad, por un lado, y a educadores, por otro, en relación a sus ideas, opiniones y miradas sobre las prácticas inclusivas con estudiantes en instituciones educativas de Pergamino, Buenos Aires, durante el año 2023. Este abordaje adopta un enfoque cualitativo, buscando comprender ideas, expresiones, conceptos y opiniones, desde la matriz conceptual elaborada y presentada en el Marco Teórico.

Con el propósito de enriquecer dicho análisis, se articulan los conceptos en torno a lo que se entiende actualmente por la inclusión educativa de personas en situación de discapacidad, y cómo ésta asume formas concretas a través de las prácticas por parte de los educadores, tanto dentro como fuera del aula, a nivel institucional. Vale remarcar que se trata de un análisis delimitado, ya que el número de personas entrevistadas (cinco representantes de familias de niños en situación de discapacidad, y cinco docentes, dando un total de diez entrevistas) no permite extraer conclusiones generales; no obstante, las reflexiones suscitadas a través de este abordaje en profundidad son insumos de vital importancia que contribuyen a la comprensión de las prácticas educativas de inclusión escolar.

A fines de organizar de manera adecuada la información recabada, los datos obtenidos se presentan de la siguiente manera:

- En el primer apartado se abordan las respuestas brindadas por las familias de niños en situación de discapacidad, distinguiendo seis temáticas centrales, a manera de categorías de análisis: inclusión escolar como paradigma; programa de inclusión en la institución; responsabilidad en el proceso de inclusión; características del trabajo docente de inclusión; características de las prácticas educativas, y dificultades en la inclusión.

- En el segundo apartado se describen las respuestas otorgadas por los docentes que llevan a cabo prácticas inclusivas, de acuerdo a seis tópicos: la inclusión escolar como paradigma actual; el aula inclusiva como concepto; la función institucional en la inclusión escolar; las características de las prácticas de inclusión; el rol de la familia en la inclusión escolar y las dificultades en el abordaje de la inclusión escolar.
- En el tercer y último apartado se presentan reflexiones en torno a la información obtenida a través de las entrevistas, articulando los principales datos con los lineamientos teóricos desplegados en el trabajo y relacionando las respuestas brindadas por las familias y por los docentes, con el objetivo de dilucidar los puntos en común, coincidencias y discrepancias halladas, como así también proponer nuevos interrogantes sobre la problemática.

4.1. La inclusión escolar desde la mirada de las familias

Se presenta a continuación una síntesis descriptiva de los hallazgos surgidos a partir de la realización de entrevistas a cinco representantes de familias de niños en situación de discapacidad, que asisten a dos establecimientos escolares de la localidad de Pergamino, en relación a las seis temáticas centrales previamente mencionadas.

4.1.1. La inclusión escolar como paradigma

¿Qué piensan las familias sobre la inclusión escolar? Esta pregunta adquiere relevancia en el presente trabajo, ya que permite aproximarnos hacia las concepciones que poseen las familias de niños en situación de discapacidad sobre lo que implica el paradigma de la inclusión escolar actual. Para ellos, es fundamental profundizar sobre la idea en sí de inclusión escolar, a través de los siguientes interrogantes: ¿qué significa esta expresión para las familias? ¿De qué maneras se puede poner en práctica, según sus opiniones y experiencias? ¿Qué características asume este paradigma, desde la mirada de las familias?

Cabe destacar que todos los familiares entrevistados respondieron que la inclusión escolar es importante; no obstante, se observan críticas hacia las maneras en las que ésta se lleva a cabo. Algunas de estas críticas apuntan hacia una confusión en torno a la terminología con la que se hace referencia a la inclusión:

“(…) falta mucho, creo que hay mucha teoría pero poca práctica, nos faltan herramientas, información. Partiendo de la base del cambio de paradigma en la palabra incluir, yo prefiero la palabra “convivencia”, ya que desde esa mirada, nos sabemos todos distintos y aprendemos a respetarnos en la diferencias, sin tener que incluir a nadie bajo la lupa de la palabra “normal””

Aparece aquí la idea del respeto a las diferencias como paradigma superador a la inclusión; así, siguiendo esta línea de pensamiento, la convivencia estaría dada por la interacción respetuosa entre los sujetos, por fuera de los parámetros de normalidad que excluyen. Por otro lado, se alude a la falta de práctica como obstáculo para una definición de la inclusión escolar, y se realiza una referencia a esta idea como meramente teórica.

Es de destacar, además, que la idea de inclusión como derecho y obligación emerge en todas las respuestas. A manera de ejemplo, se presentan fragmentos de respuestas que dan cuenta de esta relevancia otorgada por la familia hacia la inclusión de los niños: “pienso que todos los niños tienen derecho a la educación”, “creo que es muy importante tanto para el niño como para sus padres. Los niños incluidos tienen todo este derecho de educarse junto a sus pares y es una manera de apoyo y contención para los padres”. La participación e interacción entre los niños, es decir, el vínculo entre los estudiantes, es conceptualizado como un aspecto central de las prácticas inclusivas.

Se observa, entonces, que en las familias prevalece la idea de inclusión como un derecho de los niños y niñas, que debe ser garantizado, y cuyo acceso debe ser mejorado: “pienso que dentro del aula, deberían promover el trabajo en

grupos. Tener mejores accesos para personas con limitaciones físicas en la escuela”.

Podría decirse que el paradigma bajo el cual se piensa a la inclusión, desde la mirada de las familias, es aquel relacionado al derecho a la educación, desde una mirada que contemple y respete las diferencias, asumiéndolas no solo desde lo teórico sino también en la puesta en práctica con acciones concretas que fomenten la participación de los niños y niñas, y la interacción con sus pares, dentro de las instituciones.

4.1.2. Programa de inclusión en la institución

De las respuestas de las familias sobre los programas de inclusión de los centros educativos se desprenden dos miradas generales: por un lado, se observa un desconocimiento y/o disconformidad acerca de cómo son los programas de inclusión en la institución escolar; por otro, se evidencia cierto grado de satisfacción en relación a las maneras en que la escuela despliega el programa de inclusión.

En relación al primer grupo, en el que se manifiesta disconformidad, se destacan las siguientes expresiones: “los docentes se reúnen con el equipo terapéutico y realizan adaptaciones. En 2021 hubo un intento de comenzar los trámites para una maestra inclusora, pero el ámbito estatal es muy lento”

En el relato previamente citado, vale remarcar que esta crítica no apunta a la institución escolar en sí, sino a ciertas “trabas” del sistema educativo en cuanto a los trámites que deben realizar las familias de niños y niñas en situación de discapacidad. Asimismo, se alude a la necesidad de la figura de Maestra de Apoyo a la Inclusión. En sintonía con esta observación, se presenta el siguiente comentario:

“(…) existe un programa de inclusión. Consiste en una docente que debería acompañarlo dos veces por semana pero por falta de personal sólo va una vez. Esta situación no le sirve a mi hijo pero sí ayuda a que

le pueda adecuar las evaluaciones de ser necesario y también para que los profesores estén más informados sobre algún alumno con capacidades diferentes.”

Con respecto al segundo grupo, en el que se incluyen familiares que manifiestan haber tenido experiencias positivas de inclusión escolar, se considera relevante recuperar los siguientes fragmentos:

“la escuela de mi hijo es maravillosa, ya que es una escuela rural (...) está la maestra de grado, la maestra inclusora y el o la acompañante, el derecho de todo niño a tener educación, los horarios más reducidos, la didáctica en cómo enseñar, la adaptación curricular, la comunicación del gabinete con la familia y el equipo terapéutico.”

Aquí se pone de manifiesto que, desde la perspectiva familiar, el trabajo en equipo dentro de la institución, como así también la presencia de maestra inclusora y acompañante, constituyen factores directamente vinculados con la calidad de la inclusión escolar. Se destaca, asimismo, la importancia de la comunicación entre la institución y la familia.

4.1.3. Responsabilidad en los procesos de inclusión

Una pregunta clave al aproximarnos hacia las perspectivas en torno a la inclusión escolar, es aquella que alude a quiénes son los agentes que llevan a cabo su puesta en práctica de manera cotidiana: ¿son solamente las instituciones? ¿Los profesionales de disciplinas de las Ciencias de la Educación? ¿El conjunto de la sociedad? En las respuestas de las familias de niños y niñas en situación de discapacidad se observan discrepancias en relación a esta responsabilidad: por un lado, hay quienes consideran que se trata de un deber conjunto de la sociedad; por otro, quienes sostienen que los agentes involucrados son personas con roles específicos como, por ejemplo, los docentes y profesionales de la educación especial, al interior de cada institución.

De esta manera, quienes se ubican dentro del primer grupo señalan que:

“Todos, necesitamos información, charlas donde se tome conciencia para generar nuevos espacios de convivencia. Tendría que empezar en la familia para que la escuela los abrace desde el respeto a la diferencia y en esa diferencia ver todo el potencial de cada niño con un diagnóstico, ya que es una posibilidad de crecer como institución, con la responsabilidad de que todos los niños se sientan contenidos en sus diferencias”

Se observa que, desde esta visión, el vínculo entre familia e institución es primordial como base para garantizar el derecho a la inclusión, enmarcada en el respeto a las diferencias. Asimismo, se hace referencia a la importancia del diagnóstico (por parte de profesionales de la salud y la educación) y del trabajo en equipo al interior de cada institución, para permitir que los niños y niñas en situación de discapacidad puedan participar de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de su potencial. En similar sentido, se encuentran afirmaciones como la siguiente, en donde prevalece el sentido de comunidad: “todo el mundo es responsable de implementar los procesos de inclusión, tanto los docentes, como los padres, estudiantes, toda la comunidad”.

También se observan, por ejemplo, las siguientes respuestas en relación a la responsabilidad de la inclusión escolar, que ponen de relieve el trabajo en equipo entre diversos profesionales:

“Un conjunto de personas/instituciones: (la) escuela especial que arma el Proyecto del niño, (la) escuela a la que concurre el niño para que se lleve a cabo; el profesional especializado para ejecutar el plan escolar; niño y padres acompañando y ayudando. En el ámbito deportivo y social es diferente”

Por otro lado, la responsabilidad es entendida, por parte de algunas familias, como un rol específico de los profesionales involucrados. Esto queda de manifiesto en las siguientes respuestas: “los responsables en llevar adelante los procesos de inclusión son la escuela, los directivos, los docentes, las

familias”. En similar sentido se expresa quien asegura que los responsables de implementar la inclusión escolar son “la maestra y los maestros integradores”.

Por último, en las respuestas a la pregunta sobre la responsabilidad en la inclusión escolar también se observan críticas hacia su implementación en la vida cotidiana y concreta: “no alcanza con decir que está incluido sólo de teoría, si en la práctica no se cuenta con el personal para llevarlo adelante el tiempo adecuado”. El cuestionamiento aparece así relacionado con la falta de personal, tomando en consideración la complejidad que reviste el acompañamiento y apoyo dentro de la institución.

4.1.4. Características del trabajo docente de inclusión

Ante la pregunta acerca de cómo se despliega el trabajo por parte de los docentes en lo referente a las prácticas de inclusión escolar, se observan a nivel general respuestas que evidencian satisfacción con el trabajo que realizan los docentes como, por ejemplo: “es excelente. Mi niño va aprendiendo poco a poco los contenidos”. Aquí, el énfasis está puesto en el aprendizaje de los contenidos por parte del niño en situación de discapacidad. En otro tipo de respuestas se alude al acompañamiento desde lo emocional:

“Son maestras dedicadas, con vocación y al ser menos niños, son grupos de hasta 20 niños, los pueden conocer.”

Emerge así la vocación, y la dedicación, como elementos centrales en las prácticas educativas de inclusión escolar, vinculados a su vez con el sostén emocional que requieren los niños y niñas. También, se relaciona de manera directa la cuestión numérica del grupo (cursos reducidos) con la calidad de la educación. En sintonía con esta visión, se encuentra el siguiente comentario: “(...) siempre colaborando y sosteniendo los proyectos de algunos estudiantes que concurren a los establecimientos de los diferentes niveles del sistema educativo”. La predisposición a la colaboración se vincula así con la calidad de la educación, y es un parámetro de evaluación según la mirada de las familias,

destacándose los siguientes vínculos: “adaptación, construcción de confianza niño – docente, docente – padres, comunicación constante, trabajo en equipo”

Por último, se observa disconformidad en torno a las prácticas educativas, vinculada a la falta de preparación por parte de la docente: “El docente hace lo que puede ya que no está preparado o mejor dicho no está formado desde el magisterio, ni capacitado para acompañar a nenes con capacidades diferentes”. Aquí se hace hincapié, al igual que en respuestas de otro tipo de preguntas, en la necesidad de formación de los docentes de grado, lo cual evidencia que se trata de una preocupación central por parte de algunas familias.

4.1.5. Características de las prácticas educativas

Para el abordaje de esta temática, se les consultó a las familias sobre ejemplos concretos de prácticas de inclusión escolar, referidas a las experiencias de sus hijos/as en las instituciones.

En sintonía con las respuestas previas sobre la importancia de la vocación en el ejercicio de la docencia, se encontró que para ciertas familias la práctica de inclusión escolar se halla acompañada, necesariamente, de características propias de la personalidad de la figura docente en su labor cotidiana, que posibilitan que la inclusión se lleve a cabo a través del acompañamiento emocional: “paciencia, amor, vocación, tiempo, respeto (...) en un diagnóstico de Déficit de Atención e hiperactividad, al conocer los tiempos de concentración del niño (...) darle una actividad para que salga del banco: *anda a buscarme tizas, salgamos a respirar aire al patio*”.

Por otro lado, otro aspecto al que se le atribuye importancia, por parte de las familias, es el referido al diálogo, y al tiempo de juego y disfrute: “hablar del tema con los niños, fomentar la interacción entre los estudiantes, metodologías dinámicas, proponiendo juegos educativos y grupales”. La participación emerge, aquí también, como componente central de la inclusión. También se hallan referencias al andamiaje por parte de la figura docente, al afirmar que lo

principal en la inclusión es: “brindar herramientas al niño para superar/entender/aprender de situaciones que se presenten o aprendizaje que deba adquirir”.

En el siguiente comentario brindado por una de las personas entrevistadas, se puede observar una crítica hacia la frecuencia en la que se realizan los acompañamientos: “la (compañía) que le ofrecen a mi hijo me parece correcta, pero (sería mejor) si fueran más días en la semana”. Por otro lado, se encuentran críticas hacia el modo en el que una institución lleva a cabo la inclusión escolar:

“La práctica del docente para acompañar a mi hijo es de regular para abajo, ya que ni él, ni directivos están formados desde el magisterio, ni capacitados para estar al frente de grados con nenes con condiciones diferentes y ayudarlos en su crecimiento”.

Al igual que en apartados anteriores, se encuentra así una expresión de disconformidad hacia las prácticas educativas de inclusión escolar, en relación a la falta de preparación y/o formación para realizar tareas de inclusión.

4.1.6. Dificultades en la inclusión

Tal como se ha mencionado previamente, las prácticas educativas de inclusión escolar no se encuentran exentas de conflictos, obstáculos y barreras en su aplicación cotidiana. Algunas de ellas pueden relacionarse con la falta de recursos, como así también con la ausencia de acompañamiento. Al indagar en las experiencias y recorridos de las familias entrevistadas, se puede observar que lo relativo a la falta de acompañamiento emocional adquiere un rol central. En este sentido, se puede mencionar la siguiente respuesta, en la que se le brinda preponderancia a la vocación: “(para superar las dificultades es importante) conocer la características del Diagnóstico y tener vocación y ganas de acompañarlo y la capacidad para poder explicar al grupo, su necesidad de moverse cada 30 minutos”.

En similar sentido se expresa un familiar entrevistado, quien asegura que lo primordial para vencer dificultades es:

“Conocerlo, para poder fomentar la gran capacidad de estudio que tiene, darle tiempo extra para terminar de copiar el pizarrón y darle refuerzos positivos: *lo estás haciendo muy bien, no ponerle presta atención, sabiendo que el Déficit de Atención, es una atención dispersa*”

La presencia de vocación en la labor docente es un valor diferencial, de acuerdo a estas miradas, ya que se vincula de manera directa con el acompañamiento personalizado de cada estudiante: conocer, reforzar de manera positiva, potenciar las capacidades, según está línea de pensamiento, son acciones que benefician a las prácticas educativas de inclusión escolar.

De acuerdo a otro tipo de opiniones, las principales dificultades radican en la falta de formación, interés y/o tiempo y recursos por parte de las instituciones en general, y de las figuras docentes en particular:

“La mayor dificultad es qué te hagan creer qué cuando incluyen a un niño crean/piensen qué te están haciendo un favor, cuando es un derecho. Como también la poca predisposición. O en el caso de personas qué realmente están involucradas en hacer un buen trabajo, están desbordadas”

En similar sentido, se puede citar la siguiente observación, que también alude a la falta de preparación por parte de los profesionales involucrados: “Las mayores dificultades serían la falta de motivación por perfeccionarse; falta de recursos propios, poca inversión de los establecimientos en la capacitación docente, y falta de tiempo para dedicarlo a la actualización pedagógica”.

La necesidad de formación docente se pone de manifiesto en la siguiente expresión de un familiar entrevistado: “se necesitan capacitaciones a conciencia, nuevas herramientas. Un docente tiene que sacar miles de recursos de su galera mágica para que todos sus alumnos puedan aprender”. En este tipo de observaciones, se apunta a la necesidad de actualización

académica y profesional de los docentes, que les permita adquirir nuevas y mejores herramientas para desplegar actividades de inclusión escolar.

Por último, cabe destacar que, según algunas familias, los sentimientos se hallan fuertemente involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo un factor central para la puesta en marcha de la inclusión, como así también para enriquecer la vocación:

“Volver al vínculo de respeto Familia y Escuela. *Volver* a los valores, ¿por qué enseño? Trabajar desde el amor y seguir estudiando siempre; la vida es movimiento social, político, económico, emotivo, y eso está siempre en evolución, la escuela tiene que evolucionar de la mano de la actual. Crecer para dejar buenas semillas en cada niño que mira con amor a su maestro”

A manera de síntesis podría decirse que, a nivel general, en las respuestas sobre cada temática abordada, se hacen presentes ciertos elementos o aspectos como, por ejemplo, la vocación, el acompañamiento emocional, el acceso a recursos (relacionados con la formación y práctica docente), y una mirada de la inclusión entendida como una tarea del conjunto de la sociedad.

4.2. La inclusión escolar desde la mirada de los docentes

La información que brindan los docentes acerca de sus propias prácticas es un insumo de gran importancia, teniendo en cuenta que se trata de agentes educativos que, desde sus roles como modelos y mediadores del proceso de aprendizaje, son pilares fundamentales de la educación. Acceder a las opiniones y creencias que los docentes tienen sobre sus experiencias, tanto dentro como fuera del aula, permite reflexionar sobre los posibles obstáculos, desafíos, novedades y elementos significativos que caracterizan a la inclusión escolar en la actualidad.

4.2.1. La inclusión escolar como paradigma actual

En este apartado se busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las ideas, creencias, conceptos y nociones que los docentes ponen en juego al hablar de inclusión?

A manera general, podría decirse que los docentes entrevistados relacionan la palabra “inclusión” con los conceptos de derecho, obligación y respeto. Se encuentran, en este sentido, respuestas como la siguiente:

“Hablar de inclusión escolar es hablar de derecho a la educación de todos los niños y adolescente. Debemos crear CULTURAS inclusivas, creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial. Elaborar POLÍTICAS inclusivas, tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”

Se observa que el énfasis se halla puesto no sólo en lo que sucede dentro del aula, sino también en otros espacios dentro de la institución. Se alude, además, a la necesidad de que el paradigma de la inclusión atraviese todas las decisiones que se toman en la institución, y se destaca el rol de la cultura organizacional escolar:

“Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas, se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquirida por los estudiantes. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestrar" el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación”

Desde la mirada de uno de los docentes entrevistados, para llevar a cabo la inclusión escolar se requiere de recursos que permitan mejorar la capacitación docente, de manera que no sea una tarea solitaria sino que, por el contrario, se realice de manera colaborativa: “es necesario una buena capacitación docente

para entender la inclusión de la manera que requiere la palabra y además formar Equipos de Orientación Escolar en las escuelas para acompañar al docente, niño y familias”.

No obstante, la idea de inclusión escolar, como práctica cotidiana eficaz, no es compartida como tal por parte de una de las personas entrevistadas, quien asegura que:

“Los docentes del nivel no estamos capacitados para atender a las demandas de alumnos con capacidades diferentes. Los salones tienen muchos alumnos y no se puede brindar atención de tipo personalizada. Los docentes especiales van solo dos veces por semana, tiempo que no es suficiente, ni para el alumno ni para el docente mediador”.

Se observa que la visión del docente coincide con la de las familias entrevistadas que aseguran que se requiere del despliegue de recursos que, hoy en día, no están presentes en las instituciones.

4.2.2. El aula inclusiva como concepto

Frente a la pregunta acerca de qué se entiende por “aula inclusiva”, los docentes entrevistados hicieron alusión a conceptos e ideas tales como la igualdad de posibilidades, la atención a la diversidad, la mirada empática por parte del docente, el espacio del aula como espacio abierto y la accesibilidad.

En relación a la importancia del aula inclusiva, cabe destacar respuestas como la siguiente: “El objetivo principal de un aula inclusiva es proporcionar igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse plenamente en un entorno en el que se valora la diversidad”.

En este sentido, todos los docentes consultados coinciden en que un aula inclusiva es aquella que brinda igualdad de oportunidades, desde el respeto, reconociendo las diferencias sin que éstas signifiquen una dificultad en el desarrollo pleno de cada niño/a, partiendo del reconocimiento a la diversidad.

4.2.3. La función institucional en la inclusión escolar

Al referirse al rol de la institución en la que se desempeñan, todos los docentes entrevistados ponen de relieve determinadas acciones como, por ejemplo: el acompañamiento y guía de todos los agentes involucrados, el respeto y la capacitación y la detección de casos.

En relación a esta idea un docente asegura que:

“la escuela desempeña un papel esencial en los procesos de inclusión, ya que es un entorno clave donde se pueden implementar prácticas y estrategias inclusivas que permiten a todos los niños participar plenamente en la educación y tener igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse. Debemos pensar una escuela distinta y transformadora a partir de una articulación con otras miradas, enfoques y metodologías (aportes de la modalidad especial)”

De esta manera, se observa que para todos los docentes entrevistados, la escuela es un ámbito esencial de interacción, participación, acceso a la educación y a la cultura y espacio de desarrollo. Asimismo, los docentes coinciden en señalar que la importancia de mejorar la formación y capacitación de los agentes educativos, para contribuir a enriquecer la calidad de la educación y garantizar su acceso a los niños y niñas. La educación en general, y las prácticas de inclusión escolar en particular, son entendidas como un derecho.

4.2.4. Las características de las prácticas de inclusión

En relación a las maneras en las que se desarrollan las prácticas de inclusión escolar en las instituciones en las que se desenvuelven, los docentes entrevistados coinciden en señalar las siguientes actividades o aspectos:

- Adaptación de contenidos.

- Reuniones con profesionales del ámbito de la salud y de la educación.
- Afianzamiento del vínculo estudiante-docente.
- Promover la participación de los estudiantes, desde el respeto a las diferencias.
- Implementación de estrategias de inclusión social.
- Acompañamiento a través del afecto.

Vale remarcar que, según las palabras de un docente: “el propósito de promover la participación activa y el éxito de todos los niños, independientemente de sus diferencias individuales, habilidades, antecedentes culturales o discapacidades”. Asimismo, la participación también constituye un elemento clave, según la línea de pensamiento de los docentes, que contribuye al clima de respeto dentro y fuera del aula.

4.2.5. El rol de la familia en la inclusión escolar

De las respuestas obtenidas en las entrevistas, se desprende que, desde la mirada de los docentes, las familias llevan a cabo acciones y roles primordialmente de:

- Acompañamiento: relacionado con el compromiso de cada familia en realizar el seguimiento y apoyo de los niños/as, y con la colaboración en las actividades de inclusión.
- Información: vinculado con la comunicación entre familia e institución, en relación a los diagnósticos, seguimientos de profesionales de la salud e inquietudes generales.

Todos los docentes entrevistados coinciden en la importancia del acompañamiento por parte de la familia, y de la relevancia que asume la comunicación entre escuelas, familias y estudiantes: “La familia desempeña un papel fundamental en los procesos de educación. Su participación y colaboración son esenciales para crear un ambiente de apoyo y éxito para todos los niños, especialmente aquellos con discapacidad”.

4.2.6. Las dificultades en el abordaje de la inclusión escolar

Como ha sido mencionado anteriormente, hablar de inclusión escolar implica necesariamente tener en consideración las dificultades que impiden su pleno ejercicio. Al indagar en torno a las percepciones de los docentes que llevan a cabo prácticas de inclusión escolar, se observan coincidencias sobre los siguientes aspectos considerados como obstáculos:

- La burocracia: relacionada, a su vez, con la “falta de empatía”, la lentitud en los procesos y trámites.
- La falta de capacitación, recursos y tiempo.
- La elevada cantidad de niños por aula: ante un aumento de matrícula, se dificulta la posibilidad de realizar seguimientos individuales.

En este sentido una de las personas entrevistadas, expresa:

“El docente de nivel no estudia en su formación docente para abordar otra cosa que no sea contenidos pedagógicos. Defiendo la preparación de los docentes de la escuela especial para hacerlo. Es necesario y sano que la inclusión en las escuelas sea meramente para vida social. Que el niño haga su desarrollo pedagógico con docentes capacitados para tal fin. Las aulas tienen una matrícula elevada y requieren atención personalizada cada vez más”

De esta manera, la inclusión implica no sólo la participación e interacción con pares, sino también, la adaptación de contenidos de acuerdo a cada niño/a y su diagnóstico específico. Para ello se requiere del esfuerzo colaborativo de todos los agentes institucionales.

5. CONCLUSIONES

A partir de los conceptos teóricos desarrollados en el Marco Teórico del presente Trabajo, se analizaron las observaciones, ideas, expresiones y opiniones volcadas por 10 (diez) personas entrevistadas: 5 (cinco) familiares de niños/as en situación de discapacidad, por un lado, y 5 (cinco) docentes de dos instituciones de la localidad de Pergamino, Buenos Aires, por otro, con el objetivo de indagar sobre sus concepciones acerca de las prácticas de inclusión escolar. El análisis de las diversas respuestas a las entrevistas permitió la elaboración de una serie de conclusiones en torno a las problemáticas y desafíos que actualmente caracterizan a las prácticas de inclusión escolar.

En primer lugar, se observa, como coincidencia general, que tanto familias como docentes se sitúan desde un paradigma de la inclusión escolar desde el cual se concibe a las actividades tanto dentro como fuera del aula, como tendientes a reconocer y respetar las diferencias de los estudiantes (sin discriminación ni etiquetamientos), propiciando espacios de participación en los que el acompañamiento personalizado es el componente central. Se entiende a la inclusión, principalmente, como un derecho y obligación. A su vez, en la mirada de docentes y familias se reconoce la importancia del vínculo entre los grupos familiares de los estudiantes y las instituciones escolares, fomentando la participación de todos los agentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva de las familias, se puntualiza en la vocación como aspecto crucial de la figura docente, ya que, de acuerdo a los relatos analizados, la predisposición, el interés y la voluntad de cada docente marca la diferencia en la calidad educativa. Según estas miradas, la vocación se halla relacionada con cuestiones emocionales que son puestas en juego en el día a día de la labor docente: el afecto y la paciencia en el establecimiento de vínculos con los estudiantes son señalados como factores esenciales. Se remarca, asimismo, que para que una práctica de inclusión escolar pueda cumplir con los objetivos propuestos, se requiere de la buena comunicación entre los agentes involucrados.

En segundo lugar, cabe destacar que se observan críticas y cuestionamientos hacia las dinámicas institucionales en ambos grupos de personas entrevistadas: se alude fuertemente a la falta de recursos, a la lentitud o entorpecimiento de los trámites necesarios para el eficaz acompañamiento de los estudiantes en situación de discapacidad (en relación a, por ejemplo, la autorización para las Maestras de Apoyo a la Inclusión). Según la mirada de las familias, el acompañamiento de las Maestras de Apoyo a la Inclusión no suele ser suficiente debido a que no es constante ni se realiza con la frecuencia que correspondería; no obstante, se mencionan como aspectos positivos el hecho de que “por vocación”, los docentes “hacen lo que pueden”, aunque no sea exactamente lo que se necesita para una educación de calidad, en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad. De esta manera, podría decirse que, a pesar de las dificultades, familias y escuela aúnan esfuerzos en pos de ofrecer mejores oportunidades.

En tercer lugar, es de importancia mencionar que tanto familias como docentes coinciden en señalar que hay falencias en el paso de la teoría a la práctica: si bien se hace referencia al cambio de paradigma de los últimos años como un hecho positivo, las personas entrevistadas manifiestan que “no alcanza”. En este sentido, uno de los principales motivos que impiden que se desarrollen prácticas de inclusión escolar de manera plenamente eficaz, según estas percepciones, es la falta de preparación: docentes y familias coinciden en que sería beneficioso que se brindaran más capacitaciones, para que todos los docentes tengan las herramientas que se requieren en el desarrollo de las aulas inclusivas. De acuerdo a lo expresado por los docentes, una de las principales actividades en las que llevan a cabo la inclusión, es a través de la adecuación de contenidos; sin embargo, también se mencionan el acompañamiento y el afecto, de manera que se conceptualiza a la educación como una práctica que va más allá de la mera cuestión curricular.

Por último, vale destacar que las familias y docentes entrevistados expresan, a través de sus palabras, una idea de educación como tarea conjunta: en pos de favorecer espacios de adquisición de contenidos y desarrollo de habilidades,

consideran que es menester que se produzcan intercambios entre los distintos actores involucrados en la educación de los niños/as. A través del diálogo, las familias y los profesionales de la educación (como así también de la salud) pueden detectar y abordar las problemáticas actuales, elaborando diagnósticos y estrategias de acompañamiento. Se trata, en suma, de un trabajo en red, que es ponderado y revalorizado por las distintas personas entrevistadas en el presente Trabajo.

A manera de cierre, podría afirmarse que los resultados obtenidos en la investigación permiten profundizar en torno a las ideas que subyacen en los relatos brindados por familias y docentes, sobre las prácticas de inclusión escolar en la actualidad. Estas conceptualizaciones sobre las características, desafíos y dificultades con las que se encuentran día a día los agentes involucrados en la educación de niños/as en situación de discapacidad, pueden constituirse en un importante insumo para pensar en líneas de acción y políticas públicas para mejorar la educación, entendida desde el paradigma de la inclusión: la visibilización de la necesidad de contar con más y mejores recursos es necesaria para abogar por una transformación educativa que contribuya a una sociedad más justa. Teniendo en cuenta que la educación es un derecho y una obligación, es menester recuperar las voces de la comunidad escolar, y producir a partir de ellas reflexiones en torno a las barreras que impiden que los niños/as en situación de discapacidad accedan a la educación de manera eficaz y acorde a sus necesidades.

En sintonía con esta idea, es de relevancia recuperar los aportes Soder (1980), quien apunta a superar el antiguo paradigma que proponía normalizar a las personas, para ir hacia una idea de normalización del entorno en el que se desenvuelven, lo cual requiere de un cambio en las actitudes de los agentes institucionales involucrados, y de la comunidad en general. ¿Cuál es la diferencia entre ambos tipos de normalización? Según expresa Valdez (2016), incluir consiste en no pretender que todos sean iguales (idea normalizadora de las personas), sino, por el contrario, tener en consideración que todas las personas somos diferentes, lo cual requiere que el sistema educativo

reconozca dicha diversidad e incluya a todos/as en el proyecto educativo, según los contextos específicos de cada comunidad. De manera que las diferencias que se tienen en cuenta no se relacionan únicamente con la discapacidad, sino también con cuestiones sociales, culturales y económicas.

En este sentido, reconocer, dar lugar y respetar las diferencias, como punto de partida para la planificación y realización de actividades escolares, forma parte de las acciones que caracterizan al trabajo docente, según las familias y los agentes de la institución escolar. Se trata, siguiendo a Dussan (2010), de propiciar una enseñanza adaptada a las necesidades de todos los estudiantes.

En cuanto al rol de la familia, es de interés recuperar lo planteado por Ruiz Quiroga (2010), en relación a la necesidad de colaboración entre familia y escuela, principalmente a través de la participación y el diálogo. En este sentido, tanto docentes como familias afirman que la relación entre las instituciones escolares y los grupos familiares, en el caso de niños/as en situación de discapacidad, es primordial para establecer un adecuado seguimiento de cada niño/a, ya que de manera conjunta se acompaña su evolución en las trayectorias educativas.

Por último, en relación a las actitudes por parte de los docentes, es de interés recuperar lo señalado por Idol (2006), quien indica que la actitud (hacia niños/as en situación de discapacidad, y hacia el trabajo en sí) de los integrantes de una comunidad educativa es un aspecto crucial que determina el éxito de las prácticas de inclusión escolar.

REFERENCIAS

- Abascal, M. (2016) Las prácticas inclusivas en las escuelas primarias de Córdoba: las condiciones pedagógicas y el acompañamiento a las trayectorias escolares reales de alumnos en situación de vulnerabilidad social. Universidad Católica de Córdoba.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea de Ediciones.
- Ainscow, M. (2006). Towards a more inclusive Education System: where next for Special. En R. Cigman, Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children. Routledge.
- Álvarez, J. L., & Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 627-645.
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Espasa Libros.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996) Las escuelas son para todos en *Revista Siglo Cero* N° 27, 25-34.
- Avolio de Cols, S. (1987). La tarea docente. Ediciones Marymr.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 129-147.
- Barrero, A., y Rosero, A. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 39-55.
- Campos Barrionuevo, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de inclusión y calidad escolar(es). *Revista de Educación Inclusiva*, 213-237.

- Cortés, M., e Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre metodología de la investigación. Universidad Autónoma del Carmen. Material didáctico 10.
- Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- Delgado, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación*, 45-58.
- Díaz-Bravo et. al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Elsevier, 162-167.
- Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky, y A. Birgin, ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia (p. 127-149). Manantial.
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea S.A.
- Fernández Batanero, J. M., y Benitez Jaén, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante el alumnado con Síndrome de Down: Percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 296-311.
- Fernández, A. (2002). La inteligencia atrapada. Buenos Aires: Ed. Nuevas Visiones.
- González Quintana, M. (2018). Concepciones sobre la educación inclusiva de madres de familia de una institución educativa de Lima Metropolitana. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Revista Papeles de Trabajo*, 51-59.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. McGraw Hill.

- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 77-94.
- Inostroza, F. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un Proyecto de Integración Escolar en una escuela municipal de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 941-958.
- León, O., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGraw Hill.
- Ley N° 26.206 (2006, 14 de diciembre). Ley de Educación Nacional. Boletín oficial de la República Argentina N° 31062, Buenos Aires, Argentina.
- López, I. M., y Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Condes*, 42-51.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. Síntesis conceptual. *Revista IIPSI*, 123-146.
- Mendoza Carrasco, M. V. (2017). La familia: una base sólida en el proceso educativo en las aulas hospitalarias. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 25-34.
- Minoli, M., Messina, M y Polín, A. (2021). Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para el aprendizaje en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, CABA. Universidad Nacional de General de San Martín.
- Miramontes, A., Martínez Llamas, R., y Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto a sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 969-996.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI

- Pantano, L. (2007). Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos. Revista La Fuente.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. Revista ISEES, 73-84.
- Payà Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación Inclusiva Vol. 3, 125-142.
- Rivière, P. (1971). Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Editorial Galerna.
- Ruiz Quiroga, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 1-15.
- Skliar, C. (2002). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Programa de Posgraduación en Educación. Núcleo de Investigaciones Políticas Educativas para Sordos. Universidad Federal de Río Grande do Sul.
- Solís García, P., y González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Revista Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 7-12.
- Susinos Rada, T., y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15-30.
- Tadeu da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. Revista de Estudios del Currículum.
- Triandis, H. (1971). Attitude and attitude change. Wiley.
- UNESCO. (7-10 de Junio de 1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca.

Valdez, D. (2016). Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo. Paidós SAICF.

Valdivia Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. La Revue du REDIF, 15-22.

ANEXOS

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “CONCEPCIONES DE DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO Y FAMILIAS DE NIÑOS INCLUIDOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR”, cuya responsable es Cardinale, Giuliana DNI 35.400.813.

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 indagar sobre las concepciones de los docentes de nivel primario y de las familias de niños incluidos acerca de las prácticas de inclusión escolar en dos establecimientos escolares de la ciudad de Pergamino, Buenos Aires.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a cinco docentes y cinco referentes adultos (madres y padres) de familias con niños incluidos pertenecientes a dos escuelas comunes de gestión privada de la ciudad de Pergamino, con el propósito de recolectar la información necesaria para conocer en profundidad al objeto de estudio.

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: Pergamino, julio de 2023.

Guía de entrevista semiestructurada a docentes

1. ¿Qué entiende por inclusión?
2. ¿Qué repercusión considera que tienen los procesos de inclusión en los estudiantes con discapacidad? ¿Y en el resto de los estudiantes?
3. ¿Qué consideraciones tiene acerca de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular?
4. ¿Cuál considera que es la función de la escuela frente a la educación inclusiva?
5. En la escuela donde trabaja, ¿cuentan con un programa de inclusión para personas con discapacidad? ¿En qué consiste?
6. ¿Quién o quiénes son los encargados de llevar adelante este proceso?
7. ¿De qué manera la institución atiende a las NEE de los estudiantes que recibe?
8. ¿Se trabaja de manera diferente con los estudiantes que tienen NEE? En caso de que sí, ¿en qué consiste ese trabajo diferenciado?
9. La institución, ¿cuenta con un especialista que oriente los procesos de inclusión?
10. ¿Cuál considera que es su rol como docente, dentro del aula, para acompañar los procesos de inclusión? ¿Lleva a cabo tareas específicas?

11. ¿En qué considera que consiste el éxito o el fracaso de un programa de inclusión en la escuela?
12. ¿Cómo definiría, en líneas generales, el rendimiento académico de las personas con NEE en la escuela?
13. En su rol de docente de la institución, ¿cuáles son los retos a los que debe hacerle frente en relación con la educación inclusiva?

Guía de entrevista semiestructurada a familias

1. ¿Qué entiende por inclusión?
2. ¿Qué repercusión considera que tienen los procesos de inclusión en los estudiantes con discapacidad?
3. ¿Qué consideraciones tiene acerca de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular?
4. ¿Cuál considera que es la función de la escuela frente a la educación inclusiva?
5. En la escuela en la que asiste su hijo/a, ¿cuentan con un programa de inclusión para personas con discapacidad? ¿Lo conoce? ¿En qué consiste?
6. ¿Sabe si la institución cuenta con un especialista que oriente los procesos de inclusión?
7. ¿Considera que la institución ha buscado interiorizarse para conocer las necesidades educativas de su hijo? ¿De qué modo?
8. ¿Quién cree que son los encargados de llevar adelante los procesos de inclusión?
9. ¿Observa que en la escuela se trabaja de manera diferente con su hijo/a? En caso de que sí, ¿en qué consiste ese trabajo diferenciado?

10. Su hijo/a, ¿requiere de la presencia de un acompañante durante su estadía en la escuela? En caso de que sí, ¿qué impacto tiene eso en él/ella? ¿Y en sus docentes?
11. ¿Cuál considera que es el rol del docente dentro del aula, para acompañar los procesos de inclusión de su hijo/a?
12. ¿Cree que en la institución este proceso se lleva a cabo de manera adecuada? ¿Por qué?
13. ¿En qué considera que consiste el éxito o el fracaso de un programa de inclusión en la escuela?
14. Como padre/madre de un estudiante con NEE, ¿cuáles son los retos a los que debe hacerle frente en relación con la educación inclusiva?



Giuliana Cardinale

PSICOPEDAGOGA

Datos Personales



2477-602401



cardinalegiuliana@gmail.com



Carlos Pellegrini, Sta. Fe



09/12/1991

Sobre Mi

Me desenvuelvo en el ámbito de la salud y en la educación, atención y acompañamiento a la discapacidad.

Mis aptitudes:

Responsabilidad.

Compromiso.

Empatía.

Buena presencia.

Organización y prolijidad.

Formación

Psicopedagoga.

Instituto de Formación Docente y Técnica N° 5. (Pergamino, 2015).

Acompañante Terapéutico.

Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Bs.As.
(Pergamino, 2014).

Acompañante Terapéutico.

Cámara de Mandatarios. (Pergamino, 2012).

Estudios secundarios completos.

Colegio Nuestra Señora del Huerto. (Pergamino, 2009).

Experiencia laboral

Hogar con Centro de Día José Mazzini | 2023

Carlos Pellegrini, Santa Fe.

Acompañamientos Terapéuticos | 2022

Escuela Primaria N°63 Dr. Joaquín V. González, Pergamino.
E.G.B N° 4, Pergamino.

Acompañamientos Terapéuticos | 2016 a 2021

Colegio San José Hnos. Maristas y Colegio San Agustín. Pergamino.

Consultorio Particular | 2017 - 2021

Apoyo psicopedagógico. Diagnóstico, Prevención y Tratamiento.
Pergamino.

Docente de Teatro | 2016

Colegio San Agustín. Pergamino.

Cursos y Capacitaciones

- Jornada de Terapia Cognitiva y Educación. (Pergamino, 2019).
Payamédica. Dramatización del ambiente hospitalario. (Morón, Bs. As. 2015).
- Taller de teatro. (Pergamino, 2014).
- Taller de arteterapia. Escuela de danza: Nicole Kieseovich.
(Pergamino, 2013).
- Seminarios I y II de Neurociencias Clínicas Aplicadas. (Pergamino, 2011).



UGR Universidad
del Gran Rosario

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA CICLO DE
COMPLEMENTACION CURRICULAR
III COHORTE

PROYECTO DE TESINA

**CONCEPCIONES DE DOCENTES Y PADRES DE NIÑOS
INTEGRADOS ACERCA DEL ROL QUE DEBE CUMPLIR EL
EDUCADOR DENTRO DEL AULA COMUN.**

Autora: Cardinale, Giuliana

Calificación: 9 (nueve)



Jimena S. Rodriguez
PSICÓLOGA
MAT. 7001

Introducción

Existen numerosas investigaciones sobre las concepciones de los docentes de niños integrados acerca del rol que deben cumplir dentro del aula. Damm Muñoz (2014) realizó una investigación con el objetivo de describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores con niños integrados en el aula común y mediante un estudio de casos, llegó a la conclusión de que las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para las necesidades de aprendizaje de los niños.

En México Miramontes, Llamas y Sabaleta (2009), indagaron las percepciones de los docentes acerca de los alumnos con NEE. Los resultados indicaron que los docentes etiquetan a estos alumnos como inadaptados y antisociales, cuando consideran que muestran indisciplina y que no poseen beneficios académicos. Por otro, lado sobre el alumno con NEE dócil, expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico. Inostroza (2015), presenta el análisis del discurso de los agentes educativos sobre su noción del estudiante con dificultades del aprendizaje, dicho análisis evidencia que la noción de estudiante con dificultades de aprendizaje corresponde a un sujeto que posee un déficit de origen biológico y que además presenta rendimientos académicos bajos asociados a la falta de preparación de sus profesores y al escaso apoyo educativo recibido por la familia.

Sin embargo escasas investigaciones muestran cuál es la concepción de los padres sobre los docentes de niños en proyecto de integración. Fernández Batanero y Benítez Jaén (2016) realizaron una investigación sobre las percepciones de las familias y docentes acerca de niños con NEE. Los resultados señalaron que los padres perciben de forma positiva la respuesta educativa que los centros educativos ofrecen a sus hijos, aunque no comparten las maneras en que toma cuerpo la inclusión refiriendo como

responsable a la falta de recursos materiales y humanos como uno de los principales problemas. Por su parte, si bien el Profesorado se muestra también favorable hacia la inclusión, los docentes consideran que no disponen de la formación, tiempo, recursos y apoyos necesarios para llevar a cabo una educación de orientación inclusiva en las condiciones adecuadas.

Considero entonces que a raíz de la vacancia de conocimiento sobre las representaciones que los padres poseen sobre el rol de los docentes de niños en Integración, es necesario sumar datos al mencionado campo de información. Por tal motivo el interrogante de esta investigación será ¿qué concepciones tienen los docentes y los padres de niños integrados acerca del rol que debe cumplir el educador dentro del aula?

El objetivo general de esta investigación es indagar sobre las concepciones de los docentes y de los padres de niños integrados acerca del rol que debe cumplir el educador dentro del aula.

A partir de esto, los objetivos específicos son describir las concepciones de los docentes de dos instituciones educativas sobre su rol correspondiente a la ciudad de Pergamino, así como las concepciones de las familias sobre el rol de los docentes, y comparar las concepciones de los docentes y de las familias acerca del rol del educador dentro del aula.

Marco teórico

Considerando de interés las concepciones de los docentes y de los padres de niños integrados acerca del rol que cumple el educador dentro del aula, tomando como prueba las instituciones educativas X e Y de la ciudad de Pergamino, se realizará una comparación entre ambas concepciones y se intentará cubrir la vacancia de las escasas investigaciones sobre las concepciones de los padres y docentes.

En primer lugar, es importante explicar los conceptos con los que se trabajará en adelante.

Con relación a las necesidades de las personas con discapacidad valga considerar que, como éstas, tienen las mismas que cualquier otra, en todos los órdenes de la vida. Sin embargo, la denominación, “personas con necesidades especiales”, que muchas veces pretende ser sinónimo, lleva a pensar o a interpretar que las personas con discapacidad tienen necesidades que deben ser satisfechas en espacios segregados, también “especiales”.

Siguiendo estas consideraciones, en lo que debería trabajarse consensuadamente es en la eliminación de las dificultades que tienen por lo general las personas con discapacidad para satisfacer sus necesidades, causadas por el propio entorno. (Liliana Pantano, Revista La Fuente, 2007).

Al menos en ámbitos técnicos o específicos, últimamente parece apreciarse una tendencia a utilizar los términos neutros de persona con discapacidad y persona sin discapacidad, lo que objetiva el tratamiento. Cabe tomar en cuenta que se utilizan términos particulares que designan a las personas que no tienen discapacidad aludiendo a que no tienen defectos, son normales, son sanos; comparándose con personas que son defectuosas, anormales, raras.

Dicho lo anterior se intentará explicar los conceptos de discapacidad y necesidades educativa especiales. El primero se tomará como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás; tomando como referencia la Ley 26378. Por otro lado, desde la Declaración de Salamanca (1994) se define a la Necesidades Educativas Especiales como aquellas que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias particulares de sus alumnos y que requieren para ser atendidos: ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintos a los que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. En este sentido, se debe poner mayor énfasis en las capacidades del alumno, independientemente de la habilidad cognitiva del niño, queremos que se implique en todas las materias de su estudio. Recibiendo refuerzos pedagógicos específicos para ayudarlo a dominar el material de acuerdo con sus necesidades y talentos únicos.

Por este motivo, es necesario un cambio radical en la actitud, y que los padres, educadores y miembros de la comunidad empiecen a concebir a las personas con discapacidad como parte del espectro de las capacidades humanas. (Armstrong, 2012). Brindándoles de esta manera, la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, propiciando su participación en igualdad de condiciones en la educación.

Retomando el significado de los conceptos, la cuestión de la denominación: sujetos deficientes, con deficiencia, portadores de deficiencia o de discapacidad, discapacitados, con necesidades especiales, etc. constituye, apenas, un debate sobre mejores y peores eufemismos para denominar la alteridad y que no adquiere ninguna relevancia política, epistemológica y/o pedagógica.

En general, la norma tiende a ser implícita, invisible y es ese carácter de invisibilidad lo que hace que nunca sea cuestionada; siempre es el desvío lo que constituye el problema: así, el desvío está en el Otro, el Otro que se hace visible y resulta, entonces, problemático (Tadeus da Silva, 1998).

Por lo dicho, entonces, el concepto de diferencia no reemplaza, simplemente, al de diversidad y mucho menos al de deficiencia y/o discapacidad y/o

necesidades especiales; tampoco ocupa el mismo espacio discursivo (Skliar). Por otro lado, es importante considerar, el modo en que el educador responde para transformar la educación. Tener una actitud abierta hacia la diversidad es una de las claves para reflexionar sobre cuáles son las actitudes hacia las NEE; y la importancia de la formación del profesorado.

Bajo las categorías teóricas mencionadas anteriormente, se realizará un estudio comparativo para conocer las concepciones de docentes y de padres de niños/as integrados/as en escuela común acerca de la función del maestro en los proyectos de inclusión escolar; en las instituciones educativas colegio X e Y, de la ciudad de Pergamino.

Necesidades Educativas Especiales

La educación especial conserva para si una mirada iluminista sobre la identidad de sus sujetos, esto es, se vale de las oposiciones de racionalidad/irracionalidad y de completud/incompletud, como elementos centrales en la producción de discursos y prácticas pedagógicas. Los sujetos son infantilizados y, al mismo tiempo, naturalizados y humanizados, recurriendo a representaciones sobre aquello que está incompleto en sus cuerpos y sus mentes.

La cuestión de la denominación: sujetos deficientes, con deficiencia, portadores de deficiencias o de discapacidad, discapacitados, con necesidades especiales, etc. constituye, apenas, un debate sobre mejores y peores eufemismos para denominar la alteridad y que no adquiere ninguna relevancia política, epistemológica y/o pedagógica.

El concepto de diferencia no reemplaza, simplemente, al de diversidad y mucho menos al de deficiencia y/o discapacidad y/o necesidades especiales; tampoco ocupa el mismo espacio discursivo. En este sentido, es necesario despojarlo de sus habituales parentescos con aquellos términos y definir algunas de sus características más salientes.

- La diferencia es siempre diferencia (en consecuencia, no puede ser

entendida como un estado no deseable, impropio, de algo que tarde o temprano volverá a la normalidad).

- Las diferencias no dependen de una autorización o de un permiso otorgado desde la normalidad sino de un reconocimiento político y de su práctica.

La aparente oposición entre escuela especial y escuela común sólo remite a un aspecto, no demasiado esencial, que es el de la institucionalización o, dicho de otro modo, el de la localización de los deficientes en el sistema de enseñanza. No se vislumbra, mientras tanto, una mirada crítica hacia ambos sistemas de escolarización.

Aprendizaje

Haciendo referencia al concepto de aprendizaje, tomamos a Sara Paín quien define este concepto “cómo el proceso que permite la transmisión del conocimiento desde otro que sabe (un otro del conocimiento) a un sujeto que llega a ser sujeto, precisamente a través del aprendizaje”. (Fernández, 2002 :58), se suponen dos personas: uno que enseña y otro que aprende. Uno porta el conocimiento y el otro va a ser sujeto después de ese proceso de aprendizaje. Mientras en el animal la transmisión genética garantiza la reproducción de la especie, en el hombre ese “traslado” está asegurado por el aprendizaje. ¿Cómo se aprende? En la interrelación de: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo en un vínculo madre-padre-hijo- hermano. “El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación- acomodación” (Fernández 2002: 54). Entonces los problemas en el mismo se encuentran en dichos procesos y no en los resultados. Esos procesos se visibilizan en la modalidad de aprendizaje o “manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber” (Fernández 2002: 121).

A lo largo de la investigación, se entenderá el concepto de aprendizaje como un modo de construcción, una forma particular de relacionarse, buscar y

construir conocimientos. Un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno.

Diseño metodológico

Participantes

Participarán de esta investigación cinco docentes y cinco padres de niños integrados pertenecientes a dos escuelas comunes de gestión privada de la ciudad de Pergamino; en quienes se analizarán las mismas características exhaustivamente, garantizándoles la confidencialidad y el anonimato.

Diseño

Actividades	Período
Toma de datos	Junio a Agosto (2019)
Codificación y análisis	Septiembre (2019)
Redacción de tesina	Octubre – Noviembre (2019)

La investigación es de diseño no experimental, ya que no se manipulan variables y es transversal debido a que se investigara en un momento determinado.

Instrumento de recolección de datos

- Entrevistas

Procedimiento

Se solicitará autorización a los directivos correspondientes de 2 escuelas de la ciudad de Pergamino para entrevistar a los docentes y padres de niños integrados en el aula, garantizándoles la confidencialidad y el anonimato de

las respuestas. La entrevista será administrada a los docentes, en las escuelas respectivas y luego será administrada a los padres de manera particular, acercándome a sus domicilios. En el transcurso de dos semanas se intentará finalizar con las entrevistas. Con la recolección de la información, se realizará una comparación entre las concepciones que tienen los docentes y los padres acerca del rol que debe cumplir el educador dentro del aula.

Análisis de datos

Se realizará un análisis de contenido cualitativo del discurso de las entrevistas. Comparando ambos discursos, acerca de las concepciones que tienen sobre el rol que debe cumplir el educador dentro del aula.

Referencias

- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente.
- Pantano, L. (julio, 2017) Revista La Fuente, N° 33. Córdoba, Argentina.
- Resolución 2543/03. Art. 1°_aprobacion del documento referente al tema integración de alumnos con NEE en el contexto de una escuela inclusiva. La plata, 30 de mayo. 2003.
- Villuendas Giménez, Ma.D. (2004) Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>
- Ruay Garcés, R. (2010). Rol docente en el contexto actual. REDEC, N° 6. Vol. 2. Recuperado de: <http://dta.utralca.cl/ojs/index.php/fcompeten%20cias/article/viewFile/82/76>
- Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades

educativas especiales al aula común. Recuperado de:
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/78>

- Miramontes, A; Martínez Llamas, R y Rojo Sabaleta, H.(2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. RMIE vol.14 no.42 México jul./sep. 2009. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016
- Fernandez, A; La inteligencia Atrapada, (2002). Buenos Aires. Ed. Nuevas Visiones.
- Ley 26.378. Apruébese la convención sobre los derechos de la persona con discapacidad y su protocolo facultativo, aprobado mediante resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas. 13/diciembre, 2006.