



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Título:

“Desafíos docentes ante los nuevos escenarios de inclusión escolar”

Autores:

Aveldaño Fernández, Agostina Ayelén DNI 37.720.429

Veizaga, Camila Belén del Rosario DNI 43.688.569

Tutora:

Dra. Rodríguez, Jimena

Fecha de Presentación:

25/02/2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a nuestras familias por ser los principales impulsores hacia nuestros sueños, por su apoyo incondicional y sus palabras de aliento durante el cursado atípico de este ciclo de complementación.

A nuestros amigos, nuestra familia del corazón, por ser consejeros, oídos para escuchar y hombros para llorar, gracias por su ayuda en este arduo proceso.

A nuestros compañeros de vida, quienes supieron acompañarnos en esta nueva aventura que emprendimos, ellos desde la distancia o cercanía con sus palabras, consejos y amor hicieron que este camino sea mucho más ameno.

A nuestra tutora, que con sus conocimientos y buena predisposición nos ayudó a llegar a buen puerto, siendo siempre concisa y puntillosa en sus devoluciones.

A todas las docentes que participaron en la investigación que a pesar de las circunstancias tanto de pandemia como sociopolíticas se tomaron el tiempo para poder conectarse y responder a nuestras preguntas.

Y, finalmente, a nuestras compañeras de carrera, por el apoyo y acompañamiento.

RESUMEN

La presente investigación se propuso abordar los desafíos docentes ante los nuevos escenarios de inclusión escolar, en relación directa a la formación académica y la nueva realidad educativa en un contexto pandémico, teniendo en cuenta como obstáculos para un eficiente proceso de inclusión la desinformación y la optimización del trabajo en equipo. En el marco teórico se abordan categorías indispensables para la construcción de la problemática a tratar, tales como: Consideración de psicopedagogía, conceptos y problemas de aprendizaje, discapacidad, trastornos del neurodesarrollo, inclusión escolar, diferencia entre inclusión e integración, etc. Este proceso fue realizado desde un enfoque cualitativo con un diseño de tipo no experimental y un alcance descriptivo, tomando como población de estudio a docentes de nivel primario de diversas instituciones educativas de la provincia de Salta, siendo el principal instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada compuesta por 17 preguntas derivadas de los objetivos específicos propuestos, las mismas fueron realizadas de manera virtual mediante la plataforma Google Meet. Los resultados señalaron que en su mayoría los docentes no cuentan con la información y formación para hacer frente a la inclusión escolar, ya sea antes de la pandemia o durante. Las conclusiones abordadas se relacionan específicamente con el rol psicopedagógico dentro de la formación docente y el proporcionar información adecuada para poder hacer frente a las diversas dificultades que presenta el proceso de inclusión escolar. Se considera que la presente investigación es un aporte único debido a su relación con los nuevos escenarios provocados por la pandemia y se recomienda contrastar los resultados expuestos en un contexto no pandémico.

PALABRAS CLAVES: FORMACIÓN DOCENTE, COVID-19, INCLUSIÓN ESCOLAR, TRABAJO EN EQUIPO, DISCAPACIDAD.

INDICE

Introducción	p. 5
Capítulo I: Marco Teórico	p. 8
Consideración de psicopedagogía	p. 9
Conceptos de aprendizaje y problemas de aprendizaje	p. 11
Discapacidad	p. 12
Trastornos del neurodesarrollo	p. 13
Inclusión escolar	p. 15
Diferencia entre inclusión e integración	p. 16
Formación docente	p. 17
Nuevos escenarios educativos (COVID-19)	p. 19
Capítulo II: Método	p. 21
Objetivos general y específicos	p. 22
Enfoque metodológico	p. 22
Diseño y alcance de la investigación	p. 23
Participantes	p. 23
Instrumentos de recolección de datos	p. 23
Procedimientos de recolección de datos	p. 24
Análisis de datos	p. 24
Capítulo III: Resultados	p. 28
Concepción de discapacidad	p. 29
Concepción de inclusión e integración escolar	p. 30
Formación pedagógica	p. 32
Desafíos educativos	p. 34
Valoraciones de los docentes acerca de su formación pedagógica	p. 36
Herramientas/Recursos de apoyo	p. 37
Conclusiones	p. 39
Referencias	p. 44
Anexos	p. 46

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en los desafíos docentes ante los nuevos escenarios de inclusión escolar, en relación tanto a la formación académica como a la nueva realidad que afectó diversos ámbitos, incluyendo el educativo provocado por la pandemia global por COVID-19.

Aunque la inclusión escolar no es una temática nueva, no fue relacionada anteriormente con la formación docente de nivel inicial específicamente, por lo que la búsqueda de antecedentes teóricos obtuvo resultados escuetos y parciales.

Son cinco las investigaciones en las que nos basamos para iniciar la presente tesina, las mismas abarcan temas como la inclusión escolar, formación inicial, necesidades educativas y la relación de la psicopedagogía en el ámbito escolar.

López, et al. (2010), realizan una investigación tomando como protagonistas a profesores y orientadores, utilizando como recurso un cuestionario, donde los resultados fueron analizados por un esquema de dimensiones y sub- dimensiones, con el fin de dar a conocer las concepciones sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria, las mismas predominaron en cuanto a las dudas y dilemas en relación a este proceso y al desconocimiento sobre el mismo.

Por otro lado, Tenorio (2011), realiza diversos aportes en relación a la formación inicial docentes y necesidades educativas especiales, mediante una investigación realizada con la participación de ochenta estudiantes de diferentes carreras pedagógicas de la UMCE, Chile. Plantea mejorar la formación inicial docente y aquellas instituciones que dictan pedagogía. Realizó un estudio mixto cuali-cuantitativo, utilizando como instrumento de relevamiento de datos, cuestionarios, entrevistas y selección de documentos dejando como resultado la notoria falta de incorporación de contenidos necesarios para realizar un relevamiento en educación especial ya que no se los considera necesarios para la formación docente.

Otra investigación que aportó ideas esenciales, fue la realizada por Gonzales-Gil, et al. (2013), la misma toma como eje central la inclusión y convivencia escolar analizando la formación de profesorado, para su ejecución se realizaron cuestionarios a profesionales de la educación de centros educativos de Castilla y León, España, con el fin de evaluar la formación docente para llevar a cabo una educación inclusiva. En los resultados se evidencia la actitud y compromiso de los docentes para lograr un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes sin exclusión alguna.

Ventura, en colaboración con Méndez y Rossi (2016), realizaron un artículo en donde se explora las representaciones docentes sobre la intervención psicopedagógica en ambientes educativos. Los resultados mostraron que los docentes interpretaron la intervención psicopedagógica como la reeducación de dificultades de aprender de los alumnos.

Por último, Gonzáles y Fierro (2018), realizaron un artículo cuyo objetivo principal la revisión de publicaciones especializadas que abordan los factores influyentes en las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados destacan el hecho de que más allá de la actitud de los docentes frente a la inclusión se presenta una barrera que resulta ser más caótica, la escasa capacitación de los docentes sobre la temática.

Este recorrido nos posibilita afirmar que son escasas las investigaciones que traten la inclusión escolar en relación con la formación docente y los escenarios pandémicos actuales y su relación con la psicopedagogía, dejando una importante área de vacancia para la producción de conocimiento disciplinar. En cuanto a la metodología, la pregunta que orienta esta investigación es ¿cuáles son las concepciones de los docentes de nivel primario de diversas instituciones de la provincia de Salta acerca de su formación y preparación para abordar los nuevos escenarios (pandemia COVID-19) de inclusión escolar? Pensar sobre este cuestionamiento desde un posicionamiento psicopedagógico nos lleva a vislumbrar un ámbito de aprendizaje que, aunque se encuentra dentro de nuestra área de incumbencia,

no es abordado de la forma en la que debería, que es la educación docente los mismos que formarán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de niños incluidos.

En cuanto a los objetivos específicos de la presente investigación proponen indagar las concepciones de los docentes acerca de la discapacidad y la inclusión escolar de personas con discapacidad; explorar la formación pedagógica de los docentes; indagar cuáles serían los principales desafíos en los escenarios educativos actuales (COVID-19), de acuerdo a los docentes; indagar las valoraciones de los docentes acerca de la formación pedagógica recibida en función de las demandas de los escenarios educativos diversos; y por último, investigar si la escuela les proporciona herramientas y recursos de apoyo a los docentes para llevar adelante la inclusión escolar.

La investigación se organizó en base a tres capítulos, en primer lugar el denominado Marco Teórico en donde se desarrollaron las principales categorías teóricas tales como: consideración de psicopedagogía, conceptos de aprendizaje y problemas de aprendizaje, concepción de discapacidad, trastornos del neurodesarrollo, inclusión escolar, diferencia entre inclusión e integración, formación docente y, por último, nuevos escenarios educativos COVID-19; es en estas categorías en las que se basa el posterior análisis de resultados obtenidos.

En el capítulo II de Metodología, se desarrollan las principales decisiones metodológicas que se tomaron para efectivizar la toma y el análisis de los datos.

En el tercer capítulo denominado Resultados, se presenta un análisis de los resultados obtenidos organizado a partir de categorías extraídas de los objetivos específicos y en base a lo expuesto en el primer capítulo de la presente tesina.

Por último, en el apartado de conclusiones, se realizará un análisis en torno a la pregunta de investigación, los resultados obtenidos y el marco teórico.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta la temática a abordar en la presente tesina “Desafíos docentes ante los nuevos escenarios de inclusión escolar”, es relevante mencionar una serie de conceptos nodales para el abordaje y posterior análisis de los datos obtenidos.

CONSIDERACIÓN DE PSICOPEDAGOGÍA

En primer lugar, es necesario dejar en claro que se partirá desde la noción de la psicopedagogía como una ciencia que aborda el proceso de aprendizaje del sujeto, aportando soportes epistemológicos para la toma de decisiones tanto en la individualidad como en ámbitos específicos de formación; teniendo como objeto de estudio al sujeto en situación de aprendizaje y se ocupa de las características del aprendizaje (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Resolución N° 5702/17).

La psicopedagogía se ocupa del ser humano en toda situación de aprendizaje, en sus dificultades, ayuda a crear y recrear oportunidades, para que los aprendizajes sean significativos y a su vez creativos. Asimismo, Müller (2010) expresa que la Psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras.

La psicopedagogía comenzó a intervenir desde una estrategia clínica, donde incorporo la lectura de algunas técnicas diagnósticas, una mirada diferente y complementaria de los procesos afectivos.

Fernández (1995) dice que la psicopedagogía tiene como propósitos abrir espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento. Hacer posibles las situaciones. Cosa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es entrelazamiento inteligencia- deseo, dramatizando, representando, mostrando y producido en un cuerpo. A su vez hace hincapié, expresado que el posicionamiento clínico forma parte del psicopedagogo y sus herramientas conceptuales, independientemente del ámbito en el que esté trabajando una escuela, hospital, una organización.

En relación a la inclusión, el psicopedagogo observa, registra, analiza variables educativas y del alumno en particular para orientar y asesorar al equipo docente, brindando respuestas a sus necesidades educativas a partir del análisis continuo y contextualizado de la trayectoria escolar del aprendiente.

La construcción y el aporte de la psicopedagogía en ciencia de la educación, ha permitido, por un lado pensar las intervenciones profesionales, poniendo en debate concepciones y acciones tendientes a promover el derecho a la educación y al mismo tiempo pensar la escuela como dispositivo de inclusión, las condiciones de posibilidades para que los estudiantes ingresen, sostengan, desarrollen y egresen.

Un punto significativo en el acompañamiento tiene que ver con cómo enriquecer las miradas de los docentes (maestros, profesores) acerca de los procesos de aprendizaje de los sujetos que participan de la experiencia escolar, en la calidad de los alumnos. Para el alumno, su aprendizaje, su posibilidad de comprender, su posibilidad de aprovechar lo que le ofrece la escuela, depende mucho de la comprensión de los docentes sobre los aprendizajes y de las intervenciones que pueda desarrollar el mismo antes sus propias producciones.

La resolución N° 5702/17 expone una serie de funciones en relación al estudiante, al contexto educativo, contexto familiar y el contexto socioeconómico, pero lo más importante es que resalta la importancia del trabajo en conjunto de estos componentes en pos del bienestar del alumno.

“El trabajo del psicopedagogo/a en las organizaciones tiene un lugar en la trama social, que constituye y a la vez lo constituye, y requiere a la vez de posicionamientos éticos y profesionales”. (Castorina 2017 p.26)

CONCEPTOS DE APRENDIZAJE Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, debemos desarrollar dos conceptos directamente relacionados con esta tarea psicopedagógica, aprendizaje y problemas de aprendizaje; los mismos fueron abordados por múltiples autores de los cuales seleccionamos cinco, dicha selección se basó en la relación directa de los conceptos con nuestra labor psicopedagógica.

Filidoro (2009) considera al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto, este proceso se da en relación con los pares y el entorno que rodea al sujeto, con especial énfasis en la relación con el docente quien actúa como mediador del saber. En cuanto a los problemas de aprendizajes, considera que son aquellos que surgen en el ámbito escolar.

Para Fernández (1995), el aprendizaje no es considerado como un proceso exclusivamente consciente y producto de la inteligencia, dejando afuera al cuerpo y a los afectos. Considera que en el aprendizaje entran en juego, a nivel individual, cuatro niveles entre el aprendiente y el enseñante (organismo individual heredado, cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruida internacionalmente y el deseo que es siempre el deseo de otro). Fractura en el aprendizaje es el término que esta autora utiliza para referirse a los problemas del aprendizaje, dividiéndolos a su vez en tres (reactivo, síntoma e inhibición cognitiva).

Por otro lado, Schlemenson (2009) considera al aprendizaje como un proceso a partir del cual el sujeto constituye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles y es en este proceso en donde la riqueza de relaciones sociales como el acompañamiento parental juega un

papel indispensable. A su parecer, los problemas de aprendizaje surgen cuando se produce una ruptura en esta autoconstrucción del aprendizaje.

Por último, Risueño (2008) expresa que el aprendizaje es un proceso neuropsicocognitivo, autoestructurante y de carácter biopsicosocial. Si bien no da una definición exacta de problemas de aprendizaje, se entiende por el mismo el desequilibrio de los componentes de este proceso.

Estas definiciones tienen un punto en común, el aprendizaje es un proceso y la falla en el mismo es lo que provoca el problema al que deberemos dar solución partiendo un análisis del entorno del paciente y de los factores intervinientes en el mismo. Es necesario aclarar que los problemas de aprendizaje, aunque en esta ocasión se los relacionará directamente con la discapacidad, no es una condición para la aparición de los mismos.

DISCAPACIDAD

Antes de hablar de inclusión es necesario tener en claro a qué se considera discapacidad para lo que nos basaremos en lo expuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que implicó un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social.

En su Preámbulo señala que la discapacidad es 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 las demás (Preámbulo, inciso e).

A su vez, podemos pensar a la discapacidad como un término “paraguas” que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Denota los aspectos negativos los aspectos negativos de la interacción entre el individuo con una alteración de la salud y su entorno (factores contextuales y ambientales). (CIF – Clasificación internacional de las enfermedades, 2001).

Por otro lado, es sostenido por la OMS y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos, que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio. (Resolución CFE 155/11 – Inciso 21).

TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO

Al hablar de discapacidad, es necesario tratar los trastornos a los que nos referiremos a lo largo de la tesina, los cuales se encuentran ligados a nuestro quehacer profesional, para esto nos basaremos en lo expuesto en el DSM V (Diccionario de Salud Mental V), en cuanto a los trastornos del neurodesarrollo (TEA, DEA, TDAH Y Discapacidad Intelectual).

Los trastornos del neurodesarrollo son un grupo de afecciones con inicio en el periodo de desarrollo, los mismos se manifiestan normalmente de manera precoz en el desarrollo, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria, y se caracterizan por un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional.

Yañez Tellez (2016) aclara que “los trastornos pueden aparecer como un desarrollo inapropiado en uno o varios dominios cognoscitivos o conductuales; es decir, las habilidades no se presentan o lo hacen de manera deficiente en edades clave para su aparición, como cuando no se presenta la lectura en el primer año de educación primaria, etapa en la que la mayoría de los niños la adquieren”.

A continuación, describiremos brevemente los trastornos que se tratarán durante el desarrollo de la presente tesina:

Para el DSM V, la discapacidad intelectual, es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los

dominios conceptual, social y práctico. Se deben cumplir los tres siguientes criterios:

- A.** Deficiencias de las funciones intelectuales,
- B.** Deficiencias del comportamiento adaptativo,
- C.** Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

A su vez se plantean cuatro niveles de gravedad de acuerdo a las deficiencias del paciente (leve, moderada, grave y profunda).

Otro de los trastornos a exponer, es el Trastorno Específico del Aprendizaje (DEA), el DSM V lo contempla como una serie de dificultades en el aprendizaje de las habilidades académicas, particularmente lectura, cálculo y expresión escrita.

La clasificación de las DEA de acuerdo con DSM V sería la siguiente:

- Trastorno de lectura
- Trastorno del cálculo
- Trastorno de la expresión escrita
- Trastorno del aprendizaje no especificado

Los trastornos del aprendizaje implican un déficit en el aprendizaje y la ejecución de la lectura, la escritura (expresión) y el cálculo.

En cuanto a los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), según el DSM V, conforman un grupo de enfermedades consideradas como resultantes de una alteración del neurodesarrollo y cuyas características principales concierne la disfunción en dos ejes principales: 1) la comunicación e interacción social, y 2) un patrón de intereses y actividades que se caracteriza por ser restringido y repetitivo.

Los TEA engloban al autismo, síndrome de Asperger y al trastorno desintegrativo infantil.

Por último, en cuanto al Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, Yañez (2016), recalca que el trastorno por déficit de

atención/hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos del neurodesarrollo de más alta prevalencia en población infantil y una de las patologías estudiadas con mayor amplitud.

INCLUSIÓN ESCOLAR

Teniendo en cuenta esto, nos remitimos a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en el capítulo VIII “Educación Especial” estipula a la misma como una modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación de personas con discapacidad, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, se trata de dar respuesta a las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Para esto, las provincias argentinas, se comprometen a brindar los recursos y espacios con profesionales calificados y accesibilidad física todos los edificios escolares.

Para brindar más precisión a los estándares y obligaciones del sistema de educación en cuanto a la inclusión escolar, nos remitimos al Anexo I “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” de la Resolución CFE N° 311/16 en cuanto a nivel primario en donde estipula los criterios a seguir para la promoción, acreditación y certificación de estudiantes a partir de los seis años (edad de ingreso al nivel primario) con discapacidad. Son tres las herramientas que servirán de base para cumplir estos tres ítems, las propuestas curriculares, configuraciones de apoyo y los apoyos específicos previstos para el estudiante. A partir del PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión) se documentará la trayectoria escolar acreditando los saberes obtenidos siendo calificados en concordancia a lo propuesto, además, el mismo, habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir la certificación del nivel, lo cual habilitará al estudiante a continuar su trayectoria en el sistema educativo.

Hablamos de un sistema de educación obligado legalmente a la inclusión escolar con miras a formar profesionales adecuados para hacer frente a este nuevo escenario que se presenta y que se encuentra en constante mutación, para asegurar esta inclusión, se dispuso la creación de los equipos

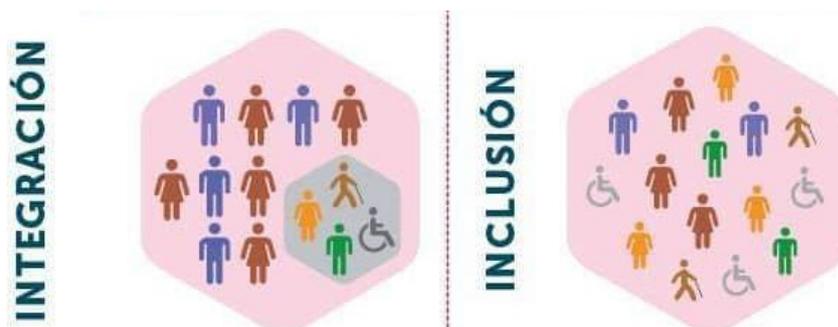
de apoyo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Resolución N° 5702). Un equipo de apoyo podrá reunir profesionales de diversas formaciones (psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, kinesiólogos, psicomotricista, terapistas ocupacionales, etc), el mismo debe trabajar teniendo en cuenta la realidad del sujeto, y desde una perspectiva institucional tendiente al acompañamiento, seguimiento y apoyo de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad a través del fortalecimiento de los roles y funciones de los equipos de supervisión, directivos y docentes.

INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN

Habiendo ya explicado la noción de inclusión escolar, nos parece imprescindible realizar una aclaración sobre la diferencia que existe entre inclusión e integración.

A diferencia de la inclusión, que se basa en el concepto de respeto a la diversidad, acceso y participación; la integración se basa en el concepto de “normalización”, postulando que es la persona la que tiene que adecuarse al medio ya que el mismo permanece inflexible. Esto quiere decir que exige que el alumno en proceso de inclusión, con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema como esta propuesto, por lo que el alumno podrá estar en el sistema mientras responda a las exigencias del mismo, es decir, más integrado el alumno cuanto más rehabilitada y “normal” sea. Este paradigma de integración responde a un modelo de normalización que escapa a la realidad de las individualidades. En la Figura 1 se presenta una imagen representativa de las diferencias entre los modelos de inclusión y de integración.

Figura 1. Diferencias entre inclusión e integración.



FORMACIÓN DOCENTE

En lo que concierne a la formación docente como unos de los ejes principales de este tema, vamos a tomar de cada una de las concepciones que fueron dándose por los autores que se mencionaron anteriormente, haciendo hincapié sobre todo en cómo aprende el niño y quien en la persona que va a intervenir en ese proceso de aprendizaje, pero como enseñante.

“Puede definirse la enseñanza como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (Camillioni; 2007 p. 126)

El docente o el profesor lleva a cabo la transposición didáctica, es decir, es quien transforma el conocimiento en base a los conocimientos previos y capacidades del alumno. Uno de los objetivos del docente es lograr un aprendizaje significativo en cada uno de sus alumnos. Como lo distingue Feldman (2010) “la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje”. (p.18)

Un docente debe poder dirigir adecuadamente las actividades diarias de aprendizaje, como ser la preparación, organización y presentación del material; el desarrollo de diversas actividades, y no dejando de lado la ayuda hacia los alumnos para que desarrollen dichas actividades y obtener resultados eficientes. Feldman (2010) sostiene que “la enseñanza son las acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje”. (p.33)

Los docentes se ven atravesados por diferentes factores, como ser, la diversidad de alumnos, las normativas institucionales, las planificaciones, fijación de objetivos, seguimiento cotidiano del alumno en el que va a influenciar en la programación del que hacer del docente.

“Lo educativo incluye todos estos aspectos (cuidado, protección y guarda del menor en lo que se refiere a higiene, alimento y cuidado de la salud física), así como la estimulación intelectual, social y afectiva y le imprime dirección, intencionalidad y sistematización, asegurando el desarrollo de las

bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad” (Duprat y Majalovich 1991 p.12)

En la actualidad se puede observar que el rol docente, no solamente se limita a enseñar si no que conlleva muchas veces otros roles, como ser de contención, de acompañamiento tanto al alumno como a la familia que acompaña, creando vínculos de confianza, con la finalidad de que el niño se sienta a gusto y cómodo a la hora de llevar a cabo la tarea del aprender. Tal como señala Bruner et al;(1999) La educación permite ampliar contextos de vida enriquecidos ya que recupera lo particular de *“las buenas tradiciones familiares” pero lo enriquece con repertorios culturales locales, nacionales y mundiales que enriquecen los ecosistemas ampliados de las culturas familiares”*.

Así también en el ámbito educativo se habla de fracaso escolar, “las dificultades de aprendizaje, los problemas de adaptación (como quiera que vengan nombradas las situaciones cuando se habla de los chicos que no aprenden en los ritmos y de las formas en que la escuela lo espera) analizados como un efecto de sistema de actividad. (Terigi 2009 p.51). Esto se puede observar en instancias evaluativas en lo que los maestros o profesores deciden con qué criterio van a analizar, que un alumno o alumna no aprende o que no lo hace en el ritmo y en la forma esperable.

“Una vez más, no se trata de que un maestro o maestra deba resolver esto individualmente: son efectos de un sistema de actividad, y en tal sentido, más que trabajar sobre el sujeto, en este caso sobre el sujeto docente, hay que insistir en trabajar sobre el sistema”. (Lanza y Filidoro 2018 p. 51- 52)

A su vez la función del enseñante, como lo mencionamos anteriormente, es variada de acuerdo a los distintos contextos que pueden aparecer en el espacio áulico. Es decir “la actividad docente presenta rasgos generales que permiten establecer un marco básico de capacidades, necesarias para desenvolverse de manera adecuada. Esto permite representar qué tipo de problema debe ser capaz de resolver, en qué situaciones debería

desenvolverse, qué funciones debería que estar preparado para cumplir y qué instrumentos necesita dominar.” (Feldman 2010 p.33)

NUEVOS ESCENARIOS: COVID-19

La presente realidad, totalmente diferente a la que acostumbramos, afecto a varios sectores considerados relevantes a nivel mundial. Todo esto se debe a “los coronavirus”, que son una familia de virus que pueden causar enfermedades en animales y humanos. En estos últimos pueden provocar infecciones respiratorias que van desde un resfrío hasta el síndrome respiratorio de medio oriente (MERS) y el síndrome respiratorio agudo severo (SRAS-SARS) (Ministerio de Salud de la Nación).

Uno de los sectores más vulnerables y uno de los más afectados en nuestro País, es la educación. En la actualidad nos encontramos con modalidades de enseñanza y aprendizajes. Cardini, et al. (2020) expresan que “la educación en tiempos de pandemia implica desafíos inéditos para la realidad educativa. Las políticas se centran en desplegar varias estrategias de emergencia para que estudiantes y docentes puedan continuar el proceso pedagógico en sus hogares”.(p.3) Estas medidas, se tomaron a mediados de mes de abril del año 2020, las misma se realizaron a través del manejo de aplicaciones como, Zoom, video llamadas, por mensajes (WhatsApp), videos realizados por los docentes o incluso docentes tratando de ayudar a niños que no poseían los recursos tecnológicos necesarios, yendo a sus domicilios o espacios públicos al aire libre para llevar a cabo algunas actividades que les fuese impedida al alumno.

“La crisis generada por la pandemia significa un cambio de escenario para los objetivos planteados: nos enfrentamos a un aumento de la desigualdad, producto de la brecha en el acceso a las herramientas tecnológicas” (Picherili y Tolosa, 2020, p.7)

A su vez Cardini, Bergamaschi, et al. (2020) mencionan que “la figura del adulto mediador es necesaria en todos los casos, pero se manifiesta de forma bien distinta según la edad de los estudiantes”. (p.17). Como ser en el

caso de los niños quienes necesariamente requieren el acompañamiento de una persona mayor en estos casos para la realización de las tareas, en la que las clases eran acompañadas por la docente a cargo. En el caso del adolescente no se requiere en muchas ocasiones de un acompañamiento constante, ya que los mismos poseen un cierto grado de autonomía en cuanto a sus modalidades.

En el presente año nos encontramos con la modalidad presencial, donde los estudiantes asistirán a clases, respetando las medidas sanitarias y garantizando las condiciones de la misma, mediante grupos o burbujas (consisten en determinados grupos reducidos de estudiantes para evitar la aglomeración de los mismos), utilización de barbijos, distanciamiento social tanto en las aulas como en los patios.

En el consejo Federal de Educación (CFE) se estableció dicha forma en que se lleva a cabo el regreso a la presencialidad en las escuelas de todo el País, con la participación del Ministro de Educación, Nicolás Trotta, los ministros de educación de las 24 jurisdicciones, representantes gremiales, legisladores, representantes de Unicef, UNESCO, CIN y CRUP, además de la intervención y aprobación de los COE (Comité Operativo de Emergencia) de todas las Provincias.

El Gobierno garantiza el proceso de reorganización de las escuelas mediante las inversiones de fondos nacionales y provinciales (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2021).

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las concepciones de los docentes de nivel primario de diversas instituciones de la provincia de Salta acerca de su formación y preparación para abordar los nuevos escenarios (pandemia COVID-19) de inclusión escolar?

OBJETIVOS

General: Explorar y describir las concepciones de docentes de nivel primario de la provincia de Salta acerca de su formación y preparación para abordar la inclusión escolar de personas con discapacidad en el marco de la pandemia por COVID-19.

Específicos:

1. Indagar las concepciones de los docentes acerca de la discapacidad y la inclusión escolar de personas con discapacidad.
2. Explorar la formación pedagógica de los docentes.
3. Indagar cuáles serían los principales desafíos en los escenarios educativos actuales (COVID-19), de acuerdo a los docentes.
4. Indagar las valoraciones de los docentes acerca de la formación pedagógica recibida en función de las demandas de los escenarios educativos diversos.
5. Investigar si la escuela les proporciona herramientas y recursos de apoyo a los docentes para llevar adelante la inclusión escolar.

ENFOQUE METODOLÓGICO

En esta investigación se toma un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Sampieri (2014), en este enfoque el investigador plantea un problema, del cual comienza a examinar los hechos incorporando la utilización de diversas técnicas para la recolección y análisis de los datos aplicadas de manera individual o grupal, esto puede ir generando hipótesis en este proceso, y así llegar a poder reafirmar las preguntas de investigación que se están planteando o a la vez surgirán nuevos interrogantes o preguntas en el proceso

de interpretación, es decir que es un enfoque circular en ambas direcciones, por lo que a veces es necesario regresar a ideas previas.

DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto que no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen. Sampieri (2014) menciona que en los estudios de los diseños no experimentales se trata de observar, analizar, evaluar, una situación, comunidad, fenómenos o contexto en un punto del tiempo. A la vez se caracterizan porque el investigador va a estudiar cómo estas variables van evolucionando o cómo se relacionan entre ellas. Además, se trata de un diseño transversal, (Sampieri, 2014) ya que esta investigación recolecta datos en un momento dado, es decir en uno solo, teniendo como objetivo describir y analizar estas variables.

El alcance de la investigación es descriptivo (Sampieri 2014) ya que no pretende explicar relaciones en término de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino que busca caracterizar y describir las singularidades de cualquier fenómeno que se analice (grupos o población).

PARTICIPANTES

Participaron de este estudio 8 docentes mujeres de nivel primario de diversas instituciones educativas de la provincia de Salta. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 23 y 35 años. Su formación era de nivel terciaria, siendo egresadas del profesorado para la enseñanza primaria con modalidades N° 6026 de Rosario de Lerma y la Escuela Normal N° 6001 de Salta Capital.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para relevar datos se utilizará la entrevista semi estructurada (Yuni, Urbano, 2006), este tipo de entrevista se caracteriza por ser una técnica de recolección de datos, donde la misma va a estar relacionada con la temática de estudio, en la que el investigador va a optar o no de introducir preguntas si lo

es necesario en algunos casos, sin aferrarse a la secuencia establecida en el cuestionario.

La entrevista está formulada por (17) preguntas guías (se adjunta modelo en el Apéndice), con flexibilidad para luego poder reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes. Se adjunta el modelo de entrevista utilizado en Anexo 1.

PROCEDIMIENTOS

El primer contacto con los participantes del estudio fue mediante redes sociales, realizando una publicación en diversos grupos de Facebook explicando el motivo de la convocatoria y describiendo el perfil de docentes que necesitábamos para la entrevista. Se comunicó a los participantes los objetivos de la investigación y se solicitó que firmaran un consentimiento informado de participación, cuyo modelo se adjunta en el Anexo 2.

Tanto los consentimientos como las entrevistas se realizaron de manera virtual debido a la situación sanitaria que atraviesa el país actualmente y los protocolos vigentes debido a la misma.

Las entrevistas tuvieron una modalidad individual virtual debido a la situación actual en la que nos encontramos (Covid- 19), optamos por desarrollarlas mediante video llamadas y utilización de otras aplicaciones (Zoom, Meet con una duración de 60 minutos aproximadamente, siendo la plataforma Zoom la elegida para esta tarea, siendo grabadas con el consentimiento de los participantes, manteniendo su anonimato y siendo utilizada con fines académicos.

ANALISIS DE DATOS

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de las desgravaciones de las entrevistas que nos permitió llevar adelante un proceso de construcción de datos textuales. En primer lugar, a partir de la lectura de la totalidad de las desgravaciones, se procedió a identificar unidades de contenido siguiendo un criterio temático para la separación de unidades de contenido. En segundo lugar, se inició la confección del sistema de categorías siguiendo una estrategia

mixta, es decir combinando aspectos deductivos, en tanto el recorrido teórico nos permitió anticipar las categorías presentes en los objetivos específicos y algunas subcategorías, y también aspectos inductivos, en tanto a partir de la lectura de las desgrabaciones se terminaron de definir las demás subcategorías. El sistema completo de categorías se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Sistema de categorías.

<u>Objetivo específico</u>	<u>Categoría primaria</u>	<u>Subcategoría se 2do orden</u>	<u>Subcategoría de 3er orden</u>
1. Indagar las concepciones de los docentes acerca de la discapacidad y la inclusión escolar de personas con discapacidad.	Concepciones de discapacidad Concepciones de inclusión escolar	de Discapacidad como falta/carencia Discapacidad como dificultad Discapacidad como una condición de Inclusión como sinónimo de integración	Inclusión no equivale a Integración como incorporar al aula Inclusión como respeto y valoración de las diferencias
2. Explorar la formación pedagógica de los docentes.	Formación pedagógica	Presencial o semipresencial Años de experiencias	

<p>3. Indagar cuáles serían los principales desafíos en los escenarios educativos actuales (COVID-19), de acuerdo a los docentes.</p>	<p>Desafíos educativos</p>	<p>Planificación de las clases</p> <p>Generar la motivación o el apoyo de los padres o tutores</p> <p>Favorecer la inclusión escolar de personas con discapacidad</p>
<p>4. Indagar las valoraciones de los docentes acerca de su formación pedagógica recibida en función de las demandas de los escenarios educativos diversos.</p>	<p>Valoraciones de los docentes acerca de su formación pedagógica</p>	<p>Conformes</p> <p>En partes conformes y en partes disconformes</p> <p>Muy conformes</p>
<p>5. Investigar si la escuela les proporciona</p>	<p>Herramientas/recursos de apoyo</p>	<p>Propuestas institucionales</p>

herramientas y recursos de apoyo a los docentes para llevar adelante la inclusión escolar.

Talleres
capacitaciones o reuniones
Intervenciones

En tercer y último lugar, se procedió a sintetizar la información en una matriz de datos cualitativa, estableciendo relaciones en 3 niveles: dato - dato, dato - antecedentes empíricos, y dato – marco teórico. Los resultados se presentan en el Capítulo III de esta Tesina.

CAPITULO III: RESULTADOS

El presente capítulo refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información plasmada se encuentra organizada en función de los objetivos específicos de la investigación y del sistema de categorías elaborado a partir de ellos.

4.1 Concepción de discapacidad

En el siguiente apartado desarrollaremos las subcategorías referidas a las diversas concepciones de docentes acerca de la discapacidad. Una de las categorías en la que se busca indagar son las concepciones o tipos de concepciones sobre discapacidad que tenían, en general, los entrevistados; y en función de esto, nosotras podemos destacar que había dos grandes concepciones, una ligada a la dificultad y una más ligada a la falta o carencia. De las 8 entrevistas realizadas la mayoría tuvo la concepción que se caracteriza por la dificultad. Como lo expresa la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad (2006) “podemos pensar a la discapacidad como un término “paraguas” que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Por citar algunos ejemplos, aquellos entrevistados que hacen referencia a la concepción de dificultad son, como se puede observar en éste fragmento del discurso del entrevistado N° 3 *“Para mí la discapacidad es tener alguna dificultad ya sea intelectual o física, como también en el fragmento del entrevistado N°2, “la discapacidad para mí es tener alguna dificultad ya sea intelectual o física”*. Por otro lado, algunos de los que se refieren a la concepción de falta, son el entrevistados N°5, quien expresa: *“Considero que una persona puede presentar una deficiencia, la falta de una parte de su cuerpo o un funcionamiento limitado de la misma, que se torna una discapacidad cuando la sociedad, el entorno, limita o impide su participación en todo o en algunos ámbitos de la vida”*; o incluso como el entrevistado N°4 *“Para mí la discapacidad es la falta de una capacidad”*.

Sin embargo, en el entrevistado N°8 se puede visualizar que mantiene una opinión distinta a los otros, porque acá hay varios momentos en donde la persona hace alusión o referencia a una condición o limitación a las

posibilidades, a las capacidades, como que aparece la discapacidad no como una falta, si no como otra forma, como así también lo expresa el entrevistado N°6 *“Para mí la discapacidad es una limitación física o mental que no permite que la persona pueda desarrollar una cierta actividad”*, de igual manera se puede observar en el apartado del entrevistado N°7 donde manifiesta *“Para mí la discapacidad es una condición física o mental que no permite a una persona desarrollar ciertas actividades esperables según su edad”*. El entrevistado N°8 *“Para mí la discapacidad es una condición que tienen algunas personas”*. Y por último uno de los entrevistado, el N°3 no pudo responder a la misma por falta de práctica o experiencia. En la investigación realizada por Tenorio (2010) donde se refiere al término discapacidad, expresa que a gran parte de los entrevistados, los define como una limitación física o cognitiva propia del ser humano y que le impide desarrollarse en su totalidad o plenitud: *“Problemas motrices, físicos o mentales que posee alguien y dificulta el desarrollo de ciertos procesos”*. *“Son personas que están en cierta desventaja con personas que no las poseen. Como tener problemas visuales, pérdida de audición, etc.”*. Podemos observar así una relación en cuanto a lo que expresan las docentes en sus entrevistas realizadas y lo que expresa Tenorio en su investigación llevada a cabo, donde la mayoría manifestaba su concepción de discapacidad como una falta o limitación.

Por otro lado, es sostenido por la OMS y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos, que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras). (Resolución CFE 155/11 – Inciso 21).

4.1.2 Concepción de inclusión e integración escolar

En este apartado abordamos los resultados obtenidos en relación a las concepciones de los docentes acerca de la inclusión escolar de personas con discapacidad.

En relación al sinónimo de integración, varios entrevistados mencionaron la inclusión como integrar al alumno en clases. Podemos citar fragmentos de dos entrevistados, que nos aportan la siguiente descripción que estamos haciendo, el entrevistado N°1 *“Integración yo digo que sería cuando al niño lo ponen en la misma aula que los niños, como así decirlo, normales e inclusión que le demos las mismas actividades, que trabajemos en equipo, eso creo que es inclusión”* o el entrevistado N°3 expresa *“Para mí sería que todos tenemos que trabajar por igual”*.

Varios entrevistados hicieron alusión a la conceptualización de integración como incorporar al aula, se puede observar en el fragmento del entrevistado N°4 en donde expresa *“Integrar aquel niño que tiene discapacidad, lo integramos a nuestros grupos de alumno y que trabajé, quizás no de la misma forma, pero que trabajé en conjunto*. Por otra parte, otros entrevistados marcan a la inclusión como valoración. Situaremos otro aporte del entrevistado N°5 *“la inclusión encierra lo que sería el reconocimiento y el respeto de la diversidad como un derecho humano y prioritario”*, como así también lo expresa en el mismo sentido el entrevistado N°6 *“La inclusión escolar es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades del niño a través de la participación en el aprendizaje”*. Los entrevistados marcan a la inclusión como valoración, es por eso que vamos a hacer hincapié a lo que remite la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en el capítulo VIII “Educación Especial” estipula a la misma como una modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación de personas con discapacidad, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, se trata de dar respuesta a las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Para esto, las provincias argentinas, se comprometen a brindar los recursos y espacios con profesionales calificados y accesibilidad física todos los edificios escolares. En unas de la investigaciones en la que nos basamos para realizar la presente tesina, Gonzales y Fierro (2018) expresaban que el desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las instituciones académicas, en las actitudes y prácticas de

los docentes y en los niveles de relación de los distintos actores que permitan enfrentar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, de acuerdo a lo mencionado en los fragmentos de las entrevistas de los docentes, se reflejan el concepto que el docente va creando de acuerdo a sus experiencias, en ámbito de la educación, en la interacción con los mismos actores y como ellos ejemplifican, en algunos casos, como entienden tanto la integración como a la inclusión.

4.2 Formación pedagógica

En este apartado se abordaran las subcategorías presencial o semi presencial de acuerdo a la formación pedagógica de los docentes entrevistados.

Con respecto a la formación presencial o semi presencial, dos entrevistados mencionaron haberse recibido en este año y de manera semi presencial, teniendo en cuenta las clases virtuales en algunos casos. Otros entrevistados expresaron haberse recibido de manera presencial y teniendo en cuenta también la subcategoría de acuerdo a la formación pedagógica a los años de experiencia de los mismos.

González y Fierro (2008) mencionaban que la formación docente, no siempre prepara al educador para abordar las necesidades individuales de sus estudiantes. Uno de los entrevistados hizo mención en que uno como docente aprende bastante con alumnos con las diferentes capacidades que poseen, siendo ésta su experiencia en las prácticas durante su formación o en el ejercicio de la misma. En éste apartado también podemos mencionar un concepto expresado por Feldman (2010) en cuanto a la enseñanza en formación pedagógica, el mismo sostiene que la enseñanza son las acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas del aprendizaje. Un docente debe poder dirigir adecuadamente la preparación de las actividades, como ser la preparación, organización, presentación, etc. Podemos hacer mención en un fragmento del entrevistado N°3, expresando que *“Uno como docente del aula aprende bastante, con alumnos con las diferentes capacidades que contiene el alumno, uno aprende bastante, siempre*

tratamos de buscar más información, tratamos de estar un pasito más adelante, en trabajar mucho con ellos, en tratar de ver que la familia se involucre bastante. Situaremos un fragmento del entrevistado N°5 donde manifiesta que *“La carrera docente, a mi parecer tiene como fin formar profesionales de la enseñanza que conciben a la educación como un bien público. Es decir, docentes formadores de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más democrática y con mayores niveles de inclusión social”.* O en el caso del entrevistado N°1 su formación pedagógica se vio atravesada en el marco de la pandemia por el Covid-19, donde sus prácticas debían ser realizadas por un método radial, es decir las actividades para los alumnos debían ser grabadas, armaban cartillas, etc. Gonzáles y Fierro (2018) ambos manifestaban que una de las premisas más importantes para la consecución de la inclusión educativa es el cambio en la forma de enseñanza y conlleva la capacitación de los profesores para que aprendan a trabajar con personas que se salen de lo preestablecido. Es importante el rol del docente como agente educativo central de este proceso, este fragmento lo traemos como ejemplo ya que menciona la capacitación permanente del docente para que pueda trabajar con personas que salen de lo preestablecido refiriéndonos a lo que sale de lo preestablecido podemos también mencionar aquí la pandemia por el COVID-19, en donde los docente tuvieron que capacitarse y se vieron atravesados con nuevas limitaciones e implicancias sobre las mismas. Otro aporte del entrevistado ya mencionado expresa que: *“El último año mi practica fue por medio radial, en el cual nosotras teníamos que grabarnos y hacíamos una cartilla aparte y una planificación que era lo que nosotras planificamos para dar en la radio. La cartilla se le daba a todos los alumnos que viven en el cerro y ellos lo podían realizar escuchando la radio en donde nosotras explicábamos lo que tenían en la cartilla, y esa fue mi práctica”.* Filidoro (2009) consideraba al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto, este proceso se da en relación con los pares y el entorno que rodea al sujeto, con especial énfasis en la relación con el docente quien actúa como mediador del saber.

4.3 Desafíos educativos

Dentro de este apartado se hace hincapié en los principales desafíos en los escenarios educativos actuales (COVID-19) de acuerdo a los docentes, haciendo referencia a tres subcategorías: planificación de clases; generar motivación y apoyo en los padres; y favorecer la inclusión escolar de personas con discapacidad.

En relación a la planificación de clases, podemos observar que varios entrevistados se vieron atravesados en la enseñanza de los alumnos por la pandemia del Covid-19, expresando algunos que se vio afectada la enseñanza e incluso la inclusión escolar de personas con discapacidad. Uno de los entrevistados hizo alusión a esto, expresando *“Yo digo que si afectan porque ellos tienen una semana de descanso y por ahí los niños que tienen una maestra aparte den inclusión, a ellos sus padres no le van a poder enseñar ciertas cosas porque además algo que sucede con muchos niños es que le hacen más caso a la seño que sus padres o no tienen las herramientas para enseñarles. Por ahí me pasaba que los niños volvían de esa semana de descanso y no hacían ninguna de las tareas que se le daban, encima se olvidaban y tenían que empezar de cero de nuevo”*. Incluso el entrevistado N°3 manifestaba que esta pandemia también puso trabas en la prácticas de último año o en la residencia para poder recibirse, comunicando *“Mira nosotras el año pasado teníamos que hacer la residencia cuatro y la verdad que nos trabaron un montón porque nos dijeron que como nosotras estábamos en escuelas rurales, teníamos que agarrar nuestra carpetas e ir a hacer por ejemplo los proyectos de re vinculación, no nos dieron ningún protocolo, no nos dijeron mira tienen que hacer así, cuidarse de esta manera, no. Inclusive yo creo que no tomaron conciencia que nosotros al ir allá podríamos contraer el virus o nosotros mismo llevar el virus a la familia que viven en las zonas rurales”*, y así también expresaron su disconformidad en cuanto al manejo para planificar las clases, realizar las residencias e incluso también la falta de acompañamiento de los padres en esta pandemia se pronunció mucho más, como lo manifestaba uno de los entrevistado mencionado, haciendo hincapié en las tareas no realizadas, o que no contaban con los materiales para poder realizar

las mismas, como lo refleja en este fragmento el entrevistado N°8 *“Afecta mucho porque desde mi experiencia yo tengo tres burbujas y por ejemplo si hay un alumno que tiene algún tipo de dificultad por ahí le cuesta venir el lunes y le toca venir el jueves, entonces en esos tres días que él no fue a la escuela más el fin de semana no trabajo nada y cuando vuelven están nullos y hay que volver a repasar todo y con las jornadas ya se atrasa muchísimo y esto afecta la interacción de los niños”*.

En lo que respecta a la subcategoría de favorecer la inclusión de personas con discapacidad, algunos docentes afirmaron o expresaron no tener dificultades en cuanto a la inclusión y socialización de los niños en las aulas. Podemos citar fragmentos de dos entrevistados, como el N°6 *“Los niños sin discapacidad no tienen dificultad para socializar o incluir a los estudiantes con discapacidad, pero muchas veces les tienen miedo principalmente cuando ven los momentos de crisis, principalmente en los niños TEA”* o el N°2 *“en lo que es la escuela, no, no hay tantas dificultades digamos, no tenemos dificultades para incluir. En esta escuela, por ejemplo, llegan alumnos y se los recibe, por ahí si encuentran la dificultad en hablar con la familia para que pueda solicitar también la maestra de apoyo”*. Nos parece interesante y concordamos con una reflexión de López et al. (2010), quien en uno de sus trabajos expresa que el avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser implícitos, perviven y obstaculizan mayores niveles de comprensión respecto a cómo adaptar prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad. Algunos docentes sienten que la escuela proporciona las herramientas para llevar a cabo una educación inclusiva, pero deberían de replantearse que las modificaciones para lograr una verdadera inclusión se lleven a cabo a partir de todo el sistema educativo, teniendo en cuenta que uno de los sectores más vulnerables y uno de los más afectados en nuestro País, es la educación. En la actualidad nos encontramos con modalidades de enseñanza y aprendizajes. Cardini et al (2020) expresan que *“la educación en tiempos de pandemia implica desafíos inéditos para la realidad educativa. Las políticas se centran en desplegar varias*

estrategias de emergencia para que estudiantes y docentes puedan continuar el proceso pedagógico en sus hogares”. (p.3)

4.4 Valoraciones de los docentes acerca de su formación pedagógica

En cuanto a la valoración de los docentes acerca de su formación, los entrevistados, en parte, estuvieron conformes, la otra parte disconforme y algunos muy conformes.

Podemos citar fragmentos de algunos entrevistados que estuvieron una parte conforme y disconforme en cuanto a su formación pedagógica. El entrevistado N°8 considera que no se les brindaron las herramientas para enseñar en aulas diversas e incluso contenidos de aprendizaje de personas con discapacidad, así también el entrevistado N°6 manifestando *“En mi formación académica no recibí las herramientas necesarias para poder trabajar con niños con discapacidad”*. Estos fragmentos de los docentes entrevistados, lo relacionamos con una investigación de Tenorio (2010) en donde Chile plantea mejorar la formación inicial docente y aquellas instituciones en la que dictan pedagogía, ya que en el relevamiento de datos varios actores hacen hincapié en la falta de preparación en los temas relacionados con la diversidad del aula, fundamentando que esta situación podría deberse al enfoque de formación de las carreras, en donde se prioriza el “saber disciplinario” por sobre el “saber pedagógico” más general, dejando en claro que si en algún momento se hizo referencia al tema, esto fue de manera superficial y sin mayor profundización. Se puede visualizar que, tanto en la entrevista de estos dos docentes como en la investigación, en ambos casos se plantean la falta de herramientas necesarias, la falta de preparación para poder enseñar y poder trabajar de manera eficaz.

Respecto a la subcategoría donde algunos estaban conformes en lo que respecta a su formación, como el entrevistado N°2, expresa que *“Si, en lo que era mi carrera en los estudios, si nos brindaron bastantes herramientas, bastantes conocimientos que uno también los va viendo en las prácticas, cuando comenzamos en segundo año ya a observar, en tercer año ya poder entrar al aula y el último año el que ya ejercemos o donde ya damos clases uno*

va aprendiendo, va viendo, tal autor nos dijo esto y tiene razón. También vamos refutando tales cosas". Feldman (2010) expresaba que *"la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje"*. (p.18)

4.5 Herramientas/ Recursos de apoyo

En este apartado desarrollaremos los resultados obtenidos en relación a las herramientas y recursos de apoyo que proporciona la escuela a los docentes para llevar a cabo la inclusión escolar, la mayoría de los entrevistados expreso tener en la escuela propuesta institucionales e incluso reuniones recurrentes en donde se planteen dudas, problemáticas, dificultades, etc. Dos entrevistados no respondieron esta categoría por falta de experiencia o practica en su ejercicio como docente.

La función del enseñante, como lo mencionamos anteriormente, es variada de acuerdo a los distintos contextos que pueden aparecer en el espacio áulico. Es decir *"la actividad docente presenta rasgos generales que permiten establecer un marco básico de capacidades, necesarias para desenvolverse de manera adecuada. Esto permite representar qué tipo de problema debe ser capaz de resolver, en qué situaciones debería desenvolverse, qué funciones debería que estar preparado para cumplir y qué instrumentos necesita dominar."* (Feldman 2010 p.33)

Podríamos decir entonces que tres de las docentes entrevistadas cuentan con reuniones constantes o incluso en algunas escuelas con propuestas institucionales, el entrevistado N°2 expresa como propuesta institucional una jornada extendida en la escuela para los niños *"En la escuela donde yo trabajo es de jornada extendida, que comienza desde 5to, 6to y 7mo. En este caso yo lo veo como una ventaja, el tema de los talleres de jornadas extendidas porque se trabaja folklore, teatro, tienen una diversidad de actividades que hacemos como para que cada uno pueda desarrollar esa habilidad"*, el entrevistado N° 6 *"En la escuela pública donde trabajo si hay propuesta institucional para favorecer la inclusión de personas con discapacidad ya que es una escuela*

inclusora” y la entrevistada N° 5 “*rige el proyecto “La escuela incluye” que fue diseñada en conjunto con los profesionales del EOE*”. Podemos observar que algunas docentes se sienten bien acompañadas por parte de la institución, citaremos un fragmento de la entrevistada N°7 “*Sentí mucho acompañamiento de los directivos, ante las dudas me orientan y eso me sirve mucho*”. López et al, (2010) en su investigación realizada con docentes expresa que los mismos están más centrados en las condiciones y sus resultados que en sus procesos, a través de la creación de un ambiente que genere un buen aprendizaje de sus alumnos, relegando a un último lugar de importancia a la investigación, orientación y asesoramiento hacia la institución educativa en su conjunto. En la actualidad se puede observar que el rol docente, no solamente se limita a enseñar si no que conlleva mucho otros roles y así también por parte de todos los actores institucionales, como ser de contención, de acompañamiento tanto al alumno como a la familia que acompaña, creando vínculos de confianza con la finalidad que tanto el niño, los actores institucionales y los mismos docentes se sientan a gusto y cómodos a la hora de llevar a cabo la tarea del aprender,

CONCLUSIONES

En el presente apartado, nos dispondremos a dar cierre a las categorías analizadas en el curso de la investigación, mediante su interpretación y reflexión a partir de nuestro posicionamiento psicopedagógico.

En primer lugar, consideramos necesario mencionar que el objetivo general que guía este análisis es explorar y describir las concepciones de docentes de nivel primario de la provincia de Salta, acerca de su formación y preparación para abordar la inclusión escolar de personas con discapacidad en el marco de la pandemia por COVID-19.

En relación a los resultados obtenidos sobre formación docente, se puede observar que en general la opinión sobre la misma varía de acuerdo al contexto (institución formadora) y el tiempo en el que se realizó la carrera, por lo que a pesar de que algunos entrevistados se mostraron conformes, a otros les pareció insuficiente la formación proporcionada en cuanto a inclusión escolar y sus implicancias. Según Feldman (2010), "la enseñanza son las acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar o conducir las tareas de aprendizaje" (p. 33); teniendo esto en cuenta y relacionándolo con las opiniones obtenidas es notorio que el guiar, ayudar y conducir, son acciones que se encuentran generalizadas y condicionadas, esto último en el sentido de que al no tener la información adecuada se corre el riesgo de cometer errores por la propia desinformación, atando sus manos y marcando diversas trayectorias escolares.

Por otro lado, se considera a la enseñanza, según Camillioni (2007) como "un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona" (p. 126), en otras palabras, se considera un acto comunicativo en donde el emisor (docente) transmite un mensaje al receptor (alumno), y también este alumno puede comunicar al docente, este esquema en circunstancias normales ya consta de una multiplicidad de barreras comunicacionales por lo que podemos asumir que, habiendo un trastorno del aprendizaje de por medio estas barreras crecen significativamente, siendo este un crecimiento potenciado por la falta de información de la parte educadora, ya que es difícil descifrar un mensaje sin las

herramientas o conocimientos adecuados. Con esto nos referimos a la importancia que lleva el formar docentes capacitados para dar respuesta a esta demanda en crecimiento que es la inclusión escolar, más aún en un nivel que sienta las bases del aprendizaje como lo es el primario.

En cuanto a la concepción de discapacidad, es notorio que en general se encuentra asociada a la falta, ausencia y a la dificultad, basándonos en el concepto proporcionado por la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), “podemos pensar a la discapacidad como un término “paraguas” que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación”, por lo que lo dicho por los entrevistados se encuentra dentro del concepto tomado como base.

Uno de los ejes fundamentales de nuestro trabajo es la inclusión escolar, por lo mismo nos propusimos indagar sobre la concepción que tienen los docentes entrevistados sobre la misma y si tienen conocimiento sobre la diferencia con la integración.

Consideramos, en primer lugar, a la inclusión escolar, según la Ley de Educación Nacional N° 26.206, como una educación con miras a proporcionar respeto a la diversidad, acceso y participación; caso contrario, la integración se basa en el concepto de “normalización”, postulando que es la persona la que debe adecuarse al medio, el cual es inflexible, basándose en generalidades.

Los entrevistados denotaron una clara confusión entre ambos términos, habiendo algunos con las ideas correctas, mientras que otros confundieron la inclusión con integración.

La importancia de la diferenciación entre ambos conceptos radica en que ambos, a nuestro parecer, conllevan una forma de afrontar el desafío de la enseñanza

Habiendo mencionado esto, es necesario dar paso a otro de los temas tratados en el presente trabajo, desafíos educativos, teniendo en cuenta que la educación, así como todos los ámbitos, estuvo atravesada por la pandemia, esto tanto en la formación docente como en el dictado de clases.

Cardini, et al. (2020), expresan que “la educación en tiempos de pandemia implica desafíos inéditos para la realidad educativa. Las políticas se centran en desplegar varias estrategias de emergencia para que estudiantes y docentes puedan continuar el proceso pedagógico en sus hogares” (p. 3), a pesar de estos esfuerzos, la educación ha sufrido las modificaciones drásticas que provocó la pandemia, desde la implementación de la educación virtual que desenmascaró una diversidad de desigualdades que van más allá de los trastornos del aprendizaje, hasta la implementación del protocolo para la vuelta a clases presenciales, en donde se disponían tres distintas burbujas que rotaban (Lunes y Jueves, Martes y Viernes y Miércoles), esto sólo en nivel primario en escuelas públicas, esta situación provocó que, según los entrevistados, haya una falta de continuidad, sumado a nuevos confinamientos por aumentos de casos de COVID-19, a inasistencias ligadas a cláusulas del protocolo y el poco acompañamiento por parte de los padres para las actividades virtuales de los días de no presencialidad. La currícula se vio modificada, teniendo que articular contenidos de años anteriores a modo de compensación de saberes, atrasando los nuevos contenidos propios del grado en curso, vemos aquí una inestabilidad constante, por lo que resulta trabajoso el proporcionar un ambiente productivo de aprendizaje.

Igualmente, aunque el docente sea el primero en la línea del proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado, no es el único responsable del mismo, como lo manifiesta Duprat y Majalovich (1991), “lo educativo incluye diversos aspectos, así como la estimulación intelectual, social y afectivo y le imprime dirección, intencionalidad y sistematización, asegurando el desarrollo de las bases de una personalidad autónoma e integrada activamente a la sociedad” (p. 12), al decir educativo, se hace énfasis, a nuestro parecer, en la escuela, a los agentes institucionales que la componen y también a la familia que es el primer agente formativo, esto queda explicado en las afirmaciones de Lanza y Filidoro (2018), quienes afirman que “una vez más, no se trata de que un maestro o maestra deba resolver las problemáticas individualmente: son efectos de un sistema de actividad, y en tal sentido, más que trabajar sobre el sujeto, en este caso el sujeto docente, hay que insistir en trabajar sobre el

sistema” (p. 51-52), insistiendo en la promoción de un trabajo colaborativo entre los docentes, equipo directivo, equipo interdisciplinario (en caso de existir en la institución) y familia, en pos del bienestar de los alumnos.

Resumiendo, en cuanto a desafíos docentes, se podría observar que los principales serían: la nueva realidad educativa por COVID-19, falta de acompañamiento de la familia, tiempos reducidos; además, por supuesto, de la desinformación en materia de inclusión escolar.

Siguiendo la línea de la inclusión, dentro de las preguntas realizadas en las diversas entrevistas, se cuestionó los conocimientos sobre trastornos del neurodesarrollo, partiendo para su análisis de lo postulado en el Diccionario de Salud Mental V (DSM V), en donde definen a estos trastornos como “un grupo de afecciones con inicio en el periodo de desarrollo causando un déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional”, dentro de esta categoría se encuentran la Discapacidad Intelectual, Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), Trastorno Específico del Aprendizaje (DEA) y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH); las cuales fueron desarrolladas en el marco teórico de la presente tesina; acerca de esto las respuestas fueron por un lado negativas y por el otro positivas aclarando que su conocimiento vino de su experiencia como docente o por tener un familiar con alguno de estos trastornos, resaltando el no haber recibido esta información en el cursado de la carrera.

En cuanto al acompañamiento, las docentes entrevistadas que cuentan con experiencia laboral, informaron que en las diversas situaciones que se presentaron pudieron contar con el apoyo de la escuela, aun así, resulta insuficiente debido a la falta de conocimientos específicos sobre el tema en cuestión.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la investigación, podemos destacar dos sucesos que marcaron este proceso investigativo. En primer lugar, las modificaciones en cuanto al régimen de cursado del ciclo de complementación y a las condiciones para la investigación causadas por la pandemia ocasionada por el virus COVID-19, que tuvo como consecuencia en

una primera instancia el Aislamiento Social Preventivo y luego, debido a los protocolos establecidos para la vuelta a la normalidad, que impidieron el poder contrastar los resultados obtenidos en las entrevistas con la realidad del contexto, además de limitar la llegada a una mayor cantidad de sujetos debido a la virtualidad y los conflictos que esta trae con respecto a la conectividad.

Otra limitación ha sido el paro docente que provocó un conflicto social que se extendió desde julio hasta inicios de septiembre; este suceso estuvo marcado por respuestas violentas desde las autoridades y la persecución hacia docentes manifestantes; debido a lo relatado, resultó difícil acceder a los docentes para realizar las entrevistas, ya que los mismos se encontraban completamente comprometidos en su causa, por lo mismo para completar la muestra de entrevistados tuvimos que ampliar la población, pasando de tomar en cuenta sólo a docentes recibidos Profesorado para la enseñanza primaria con modalidades N° 6026, a añadir a los egresados de la Escuela Normal N° 6001 Como sugerencia a futuras investigaciones, podemos mencionar la posibilidad de contrastar los datos obtenidos en el campo y en un contexto no pandémico para hallar o no mejoras en cuanto a la información analizada.

En cuanto a los aportes de esta investigación a la psicopedagogía, consideramos que teniendo en cuenta que, según la Federación Argentina de Psicopedagogos “la psicopedagogía es una ciencia transversal, que se ocupa del aprendizaje humano en cada contexto y cada una de las franjas etarias donde este se desarrolla, sistemática o asistemáticamente”, la tarea como psicopedagogos, también debe centrarse en el cómo y qué aprender de los docentes para promover un mejor trabajo en equipo y una mejora en cuanto al entorno educativo, proporcionando nueva información a los docentes en relación a los aspectos nodales de la inclusión escolar, citando a Fernández (1995), es necesario crear situaciones, en este caso serían aquellas en donde se permita la retroalimentación entre los miembros del equipo interviniente para lograr una correcta intervención.

REFERENCIAS

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós

Cardini, A. Bergamaschi, A. D'Alessandro, V. Torre, E y Ollivier, A. (2020). *Educación en tiempos de Pandemia*. CIPPEC2

Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución N°311/16*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). *Preámbulo*. Buenos Aires: Cámara de diputados de la Nación

Espacios Temáticos: Investigación psicoanálisis

<https://www.psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>

Fernández, A. (1995). *La inteligencia atrapada*. Nueva visión

Feldman, D. (2010). *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*. Formación docente

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Biblos

Filidoro, N. Dubrovsky, S. Rusler, V. Enright, P. Montegazza, S. Lanza, C. Pereyra, B & Serra, C. (2018) *Mirada hacia la educación inclusiva: II Jornada de educación y Psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras.

Gonzales, G.F., Martín, P.E., Flores, R.N., Jenaro, R.C., Poy, R. & Gómez, V.M (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *Psychology and Education*, 3, (2) 125-135

Gonzales, R.Y & Triana, F.D.A (2018) Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21, (2) 200-218

Ley de la educación Nacional (2014). *Ley N°26.206*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*
- Messi, L., Rossi, B. & Ventura, A.C. (2016) La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55, (2) 110-128
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2017). *Resolución N°5702*. Salta: Ministerio de Educación ciencia y Tecnología
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2021). *En el regreso a la presencialidad 2021*. Salta
- Müller, A. (2021). *Inclusión educativa y la elaboración del P.P.I*. Grupo de estudios y capacitaciones
- Müller, M. (2001). *Aprender para ser*. Bonum
- Risueño, A. (2008). *Trastornos específicos del aprendizaje: Una mirada neuropsicológica*. Bonum
- Schelmenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós
- Soto, C. Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial: Aportes al desarrollo curricular*. Formación docente
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37, (2) 249-265.
- Yañez Tellez, M. (2016). *Neuropsicología de los Trastornos del Neurodesarrollo-Diagnostico, evolución e intervención*. Manual Moderno

ANEXOS

ANEXO I

Instrumento de recolección de datos: entrevista semiestructurada.

Se utilizó una entrevista semiestructurada.... La confección de la misma se realizó en función de los objetivos específicos de la investigación. En Apéndice 2 se adjunta el modelo de la entrevista.

Preguntas para abordar objetivo específico 1: Indagar las concepciones de los docentes acerca de la discapacidad y la inclusión escolar de personas con discapacidad.

1. ¿Qué es para usted la discapacidad? ¿Qué tipos de discapacidad conoce?
2. ¿Ha tenido experiencias de interacción con personas con discapacidad por fuera del aula? Si es así, ¿cómo describiría esas experiencias?
3. ¿Conoce sobre trastornos del aprendizaje tales como TEA, TDAH, DEA o DI?
4. ¿Tiene conocimientos de LSA o Braille?
5. ¿Qué entiende por integración escolar? ¿y por inclusión escolar?
6. ¿Considera que integración e inclusión son sinónimos? Si considera que hay alguna diferencia por favor indique cuáles,
7. ¿Trabaja o ha trabajado previamente como docente en cursos con inclusión de personas con discapacidad? Si es así, ¿podría describir esas experiencias?
8. De acuerdo a su experiencia como docente ¿Cuáles son las discapacidades más frecuentes dentro de la institución escolar?

Preguntas para abordar el objetivo específico 2: Explorar la formación pedagógica de los docentes.

1. ¿Dónde se formó como docente?
2. ¿Qué características tiene su carrera?
3. ¿Hace cuánto tiempo que ejerce su profesión?
4. ¿En qué cursos trabajó?
5. ¿En qué instituciones trabajó?

Preguntas para abordar el objetivo específico 3: Indagar cuáles serían los principales desafíos en los escenarios educativos actuales (COVID-19), de acuerdo a los docentes.

1. En las instituciones educativas en las que trabaja, ¿cuentan con maestras integradoras? Si es así, ¿crees que esta presencia es suficiente para promover los aprendizajes de los niños? Si tu respuesta fue no, ¿crees que esta ausencia genera dificultades en los aprendizajes de los niños?
2. ¿Trabajan en la institución profesionales del campo psi, como psicopedagogos o psicólogos con orientación educativa? Si es así, ¿cómo describirías su rol? Si no es así, ¿crees que sería necesario que se incorporaran?
3. ¿Cuáles son las problemáticas más recurrentes en el aula o en las instituciones en relación con la inclusión de personas con discapacidad?
4. ¿Identifica dificultades en los procesos de inclusión escolar? Si es así, ¿cuáles?
5. ¿Considera que los estudiantes sin discapacidades tienen dificultades para socializar con e incluir a los estudiantes con discapacidad?
6. ¿Tiene conocimiento sobre las implicancias del covid-19 y los protocolos establecidos por el ministerio de educación de la provincia?
7. ¿Cómo cree que afecta esta situación epidemiológica a la inclusión escolar?
8. ¿Cómo realizó la planificación de los contenidos del ciclo lectivo en curso?

Preguntas para abordar el objetivo específico 4: Indagar las valoraciones de los docentes acerca de la formación pedagógica recibida en función de las demandas de los escenarios educativos diversos.

1. Durante su formación académica como docente, ¿recibió contenidos referidos al aprendizaje de personas con discapacidad y de su inclusión en la escuela?
2. ¿Considera que su formación académica le brindó las herramientas suficientes para enseñar en aulas diversas, con y sin personas con discapacidad?

Preguntas para abordar el objetivo específico 5: Investigar si la escuela les proporciona herramientas y recursos de apoyo a los docentes para llevar adelante la inclusión escolar.

1. ¿En la escuela en la que trabajas hay alguna propuesta institucional para favorecer la inclusión de personas con discapacidad?
2. ¿En las reuniones de equipo se da lugar para socializar dificultades, inseguridades o problemáticas referidas a la inclusión?
3. En caso de presentarse alguna problemática referida a la inclusión, ¿la institución pone en marcha alguna estrategia específica para abordarla integralmente, o se deja librada la cuestión al docente para que la resuelva por sí mismo como pueda?

ANEXO II

Modelo de consentimiento informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Desafíos docentes ante los nuevos escenarios de inclusión escolar”, cuyas responsables son Aveldaño Fernández, Agustina Ayelén DNI 37.720.429 y de Veizaga, Camila Belén del Rosario DNI 43.688.569.

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

El objetivo principal de esta investigación es explorar y describir las concepciones de docentes de nivel primario de la provincia de Salta acerca de su formación y preparación para abordar la inclusión escolar de personas con discapacidad en el marco de la pandemia por COVID-19.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas con modalidad virtual cumpliendo con las restricciones planteadas por la pandemia global por COVID-19.

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

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

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULUM VITAE

Aveldaño Fernández, Agustina Ayelén

Psicopedagoga MP 1988

DATOS PERSONALES

Fecha de nacimiento: 24/08/1993

DNI: 37.720.429

Contacto: 3875934324 / agostinaavelpsp@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Colegio “Santa María del Rosario” N° 8121, Rosario de Lerma (Año de Egreso 2012)**
Secundario completo
Título “Humanidades y Ciencias Sociales”
Promedio 7.03 (siete con 03)
- **Instituto Superior “Del Milagro” N° 8207, Salta Capital (Año de egreso 2020)**
Educación Superior Completa
Título “Psicopedagoga”
Promedio 9.03 (nueves con 03)

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- **Taller “Conductas y espectro autista: otras formas de comunicarse”**
Actualización Profesional del Litoral
- **Diplomatura “Estrategias para trabajar en inclusión escolar”**
Lazos Humanos: orientación, formación y desarrollo
- **Diplomatura en TEA**
Fundación “Brincar x un Autismo Feliz”, Universidad Católica de Salta (UCASAL)

EXPERIENCIA LABORAL

- Año 2020: Clínica psicopedagógica – Inclusión escolar nivel primario.

CURRICULUM VITAE

Veizaga, Camila Belén del Rosario

Psicopedagoga MP 1987

DATOS PERSONALES

Fecha de nacimiento: 13/01/1998

DNI: 43.688.569

Contacto: 3874461928

E-mail: camuveizaga@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Colegio Centro Polivalente de Arte N° 5092 (Año de Egreso 2015)**
Secundario completo
Título “Humanidades y Ciencias Sociales”
- **Instituto Superior “Del Milagro” N° 8207, Salta Capital (Año de egreso 2020)**
Educación Superior Completa
Título “Psicopedagoga”
- **Colegio Centro Polivalente de Arte N°5092 (Año de Egreso 2016)**
Técnica en Danza Folkloricas Argentinas.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- Taller “Psicopedagogía Forense”.
- Curso “Especialización en Familias y Adicciones
Standard Lift S.A & Fundación Promover
- Curso “Abuso sexual en PcD, Prevención, Detección e Intervención”
ESI para PCD: educando la integridad

EXPERIENCIA LABORAL

- Año 2017 – 2021: Administración Pública- Ministerio de Educación Cultura y Turismo.