



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Título: “La representación docente de nivel primario sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión escolar”

Autor/res:

Bonduri, Agustina – 43687283

Paz, Florencia Ana Luz – 45018106

Director/a:

Lic. María Paula Laffón

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

13/07/2026

Firma autor/es

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'ABC', written over a horizontal line.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, elongated loop.

TÍTULO

“LA REPRESENTACIÓN DOCENTE DE NIVEL PRIMARIO SOBRE EL ROL DEL MAESTRO DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR”

Autoras

Agustina Bonduri Casanueva.

Firma 

Florencia Ana Luz Paz.

Firma 

Tutora

María Paula Laffón.

Firma 

AGRADECIMIENTOS

Agradecer primeramente a nuestras familias, por su amor incondicional, comprensión y constante apoyo en cada etapa de este camino. Gracias por acompañarnos y motivarnos a perseverar incluso en los momentos más desafiantes.

A nuestra tutora de tesis Licenciada María Paula Laffón por su orientación, dedicación y valiosos aportes durante todo el proceso de investigación. Su apoyo y confianza fueron fundamentales para el desarrollo de esto.

A las entrevistadas quienes con compromiso pusieron disposición tanto como su tiempo y su saber para poder realizar las entrevistas.

Por último, nos agradecemos mutuamente por el compromiso, la dedicación y el apoyo brindado durante el desarrollo de esta tesis. El trabajo en equipo, la confianza y la colaboración constante fueron esenciales para alcanzar este objetivo y culminar con éxito esta importante etapa académica.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo indagar las representaciones docentes de nivel primario de escuelas públicas sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión en el ámbito escolar. A partir de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a diez docentes de nivel primario de escuelas públicas de la provincia de Salta. Luego de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso mixto y utilizando el criterio gramatical para la separación de unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos podemos mencionar, según lo expresado por parte de las entrevistadas que el maestro de apoyo a la inclusión es un agente pedagógico clave que se caracteriza por su compromiso, empatía y flexibilidad en el acompañamiento de los procesos educativos, cuya función se centra en la realización de configuraciones didácticas ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, este rol se encuentra atravesado por desafíos que requiere tanto de la formación profesional como las condiciones institucionales en las que desarrolla su práctica. Las principales conclusiones vinculan al maestro de apoyo a la inclusión como una figura fundamental dentro de las instituciones educativas, debido a que su intervención favorece no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino también la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Palabras claves: Maestra de apoyo a la inclusión, concepciones docentes, inclusión, estrategias, psicopedagogía.

INDICE

1. INTRODUCCION:	4
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Representaciones docentes en el ámbito educativo:	7
2.2. Rol de la maestra de apoyo a la inclusión:	8
2.3. Diferencia de la Inclusión y de la Integración:	10
2.4. Definición de discapacidad:	11
2.5. Aula inclusiva y el rol del psicopedagogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje:	13
3. METODOLOGIA	18
3.1. Enfoque Metodológico:	18
3.2. Diseño y Alcance:	18
3.3. Participantes:	19
3.4. Instrumento de recolección de datos:	19
3.5. Procedimiento:	20
3.6. Análisis de datos:	21
4. RESULTADOS:	23
4.1. Maestro de apoyo a la inclusión	23
4.2. Estrategias pedagógicas	26
4.3. Estrategias Institucionales	27
5. CONCLUSIONES	31
6. REFERENCIAS:	34
7. ANEXO:	36

PROBLEMA

¿Cuáles son las representaciones docentes de nivel primario sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión de personas con discapacidad en el aula?

OBJETIVO GENERAL

Indagar las representaciones docentes de nivel primario de escuelas públicas sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión en el ámbito escolar.

OBJETIVOS ESPECIFICO

- Conocer que entienden los docentes por el trabajo del maestro de apoyo a la inclusión.
- Identificar las principales estrategias pedagógicas empleadas por las maestras de apoyo a la inclusión con los docentes.
- Identificar las estrategias institucionales que se emplean para el trabajo entre docentes y maestras de apoyo a la inclusión.

1. INTRODUCCION:

La inclusión educativa constituye actualmente uno de los principales desafíos de los sistemas escolares, en tanto implica garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, reconociendo y respetando la diversidad presente en las aulas. En este marco, el rol del maestro de apoyo a la inclusión (MAI) adquiere una relevancia fundamental, ya que se configura como un actor clave en los procesos de acompañamiento pedagógico, articulación institucional y construcción de prácticas educativas inclusivas para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, las funciones, alcances y modos de intervención de este profesional suelen presentar distintas interpretaciones dentro de las instituciones escolares, especialmente desde la mirada de los docentes de nivel primario.

Diversas investigaciones empíricas desarrolladas en los últimos años han profundizado en aspectos vinculados a la inclusión escolar, las prácticas docentes y las percepciones sobre el trabajo de los profesionales de apoyo. En este sentido, Copolechio Morand, Morí y Diep (2023) analizaron las prácticas de enseñanza de maestras de apoyo a la inclusión en escuelas públicas, identificando aspectos relacionados con la planificación, los contenidos abordados y los recursos didácticos utilizados en su labor cotidiana. Por su parte, Gayol, Sandoval y Gema de Pablo (2023) estudiaron las expectativas, creencias y prácticas vinculadas a la docencia compartida, concluyendo que, si bien existe compromiso por parte de los docentes para favorecer la inclusión educativa, persisten dificultades asociadas a la falta de formación específica, coordinación institucional y tiempos de articulación.

Asimismo, Jiménez, Barrera y Sarmiento (2022) describieron las percepciones de padres y docentes respecto de la inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista, destacando la importancia del trabajo conjunto entre escuela y familia para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. En la misma línea, Bermúdez y Antola (2020) analizaron las actitudes de docentes de educación primaria frente a alumnos con discapacidad, evidenciando predisposiciones positivas hacia la inclusión.

A partir de estos antecedentes, se evidencia que gran parte de las investigaciones existentes se han centrado en las prácticas de los profesionales de apoyo, las barreras institucionales y las actitudes docentes frente a la discapacidad. No obstante, aún resulta pertinente profundizar en las representaciones que poseen los docentes de nivel primario acerca del rol específico del maestro de apoyo a la inclusión dentro del aula y de la institución escolar. Estas representaciones adquieren relevancia debido a que influyen en el desempeño de la MAI, en las dinámicas de trabajo conjunto y en la construcción de prácticas inclusivas cotidianas.

Considerando lo anteriormente mencionado, en la presente investigación se propone indagar: ¿Cuáles son las representaciones docentes de nivel primario sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión de personas con discapacidad en el aula? El interés por abordar esta problemática surge de la necesidad de comprender cómo los docentes interpretan y valoran la función del MAI dentro de las prácticas escolares, considerando que dichas representaciones pueden favorecer o dificultar los procesos de inclusión educativa. De este modo, la investigación busca aportar conocimientos que permitan reflexionar sobre las prácticas institucionales, fortalecer el trabajo interdisciplinario y contribuir a la construcción de escenarios educativos cada vez más inclusivos.

En función de lo explicitado, situamos como objetivo principal de la presente investigación indagar las representaciones docentes de nivel primario de escuelas públicas sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión en el ámbito escolar. En función de ello, los objetivos específicos consisten en conocer qué entienden los docentes por el trabajo del maestro de apoyo a la inclusión, también identificar las principales estrategias pedagógicas empleadas por las maestras de apoyo a la inclusión con los docentes, por último, identificar las estrategias institucionales que se emplean para el trabajo entre docentes y maestras de apoyo a la inclusión. De esta manera, el estudio pretende aportar una comprensión más amplia sobre las dinámicas de inclusión escolar y las

formas en que se construyen los vínculos y prácticas colaborativas dentro de las instituciones educativas.

En relación al aspecto metodológico, la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, sustentado en un proceso mixto. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semi estructuradas individuales, con el objetivo de obtener las perspectivas y puntos de vistas de las participantes. El diseño no es experimental transversal, con un alcance descriptivo.

La estructura de esta investigación está conformada por cuatro grandes apartados denominados marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones. Dentro del apartado correspondiente al marco teórico, se desarrollan categorías conceptuales tales como, representaciones docentes en el ámbito educativo, rol de la maestra de apoyo a la inclusión, diferencia de la inclusión e integración, definición de discapacidad, aula inclusiva y el rol del psicopedagogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el apartado referido al marco metodológico se plantea el enfoque, diseño de investigación, alcance, participantes, instrumentos de recolección de datos, procedimiento y análisis de dato.

A modo de cierre, se exponen los resultados y las conclusiones intentando realizar una contribución a la psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Representaciones docentes en el ámbito educativo:

La noción de representación ha sido definida por la Real Academia Española (1994) como una idea o imagen de la realidad que se tiene en la mente. Específicamente, las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originadas en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (Moscovici, 1987). También son;

imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver. (Jodelet, 1985, p.472)

Asimismo, las representaciones sociales, son una forma en la que el ser humano, en tanto ser social, asume el conocimiento sobre su entorno a partir de conocerlo, elaborarlo, comprenderlo y explicarlo. Esta forma de conocimiento — que no es comparable al conocimiento científico, sino que se complementan— orienta cotidianamente al ser humano, pues sólo se construye a sí mismo en las relaciones que establece con su mundo (Banchs, 1999). Es también partir de este conocimiento que la persona forma su propia opinión, su particular visión de la realidad, y se inserta en diversas categorías y grupos sociales, generando visiones e interpretaciones compartidas, mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva (Garnique, 2012)

En el ámbito educativo, las representaciones sociales adquieren relevancia en el modo en que los docentes construyen sus percepciones acerca de los estudiantes. Kaplan (2009) expresa que, cuando un docente califica, clasifica o evalúa genera expectativas, muchas veces pueden transformarse en profecías auto cumplidas difíciles de eludir. En este sentido, cada estudiante tiende a apropiarse de lo que se le atribuye, por lo que la mirada del otro y sus discursos van a impactar dejando marcas que configuran la percepción que cada niño o

niña hace de sí, de sus posibilidades actuales y futuras ya que, aquello que se le dice a un estudiante tiene efectos en el orden de lo simbólico, más aún si se lo dice con cierta regularidad. La importancia de la representación social que cada profesional de la educación genera de su grupo de estudiantes, es otorgada por la potencial influencia que tienen las expectativas docentes sobre el desempeño escolar de cada niño y niña de su clase. La autora sostiene que, incluso antes de que un/a docente haya observado a sus estudiantes realizando una tarea escolar, ya tiene constituida una expectativa sobre sus comportamientos. Las representaciones acerca de las capacidades de aprendizaje y necesidades de acceso al conocimiento delinean trayectorias, las cuales limitan las posibilidades de acceso igualitario al saber y configuran escenarios de aprendizaje diferentes y desiguales. En este sentido, se busca que todos y todas las estudiantes se acerquen al modelo de estudiante tipo, en donde cualquier diferencia que los separe de ese patrón es concebida como deficitaria y empobrecedora. Sin embargo, es necesario comprender que la diversidad es una condición propia de los seres humanos, es un elemento enriquecedor y constructivo para los grupos. Por lo que, es indispensable, que cada docente pueda entenderla desde esta perspectiva y, a su vez, enseñarles a los y las estudiantes a aprender a valorarla.

2.2. Rol de la maestra de apoyo a la inclusión:

En primer lugar, partiremos de concebir a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que, si bien se define fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que las traspasan (Achilli, 1986).

Con el surgimiento de los procesos de inclusión escolar en las distintas escuelas comunes, nace la necesidad de incorporar nuevos profesionales en el ámbito educativo. En este sentido, Borsani (2020) destaca que la transición de "maestro integrador" a "docente de apoyo a la inclusión implica un cambio en la perspectiva y enfoque educativo. De esta manera, se pasa de un modelo "integrador" a uno de "educación inclusiva". La autora argumenta que el papel

del docente de apoyo va más allá de simplemente acompañar a estudiantes con necesidades educativas especiales. Así pues, subraya que este profesional debe identificar las barreras presentes en el entorno educativo que puedan restringir la participación y el aprendizaje de cualquier alumno, ya sean barreras físicas, sociales, académicas o emocionales.

Según Mazariegos (2015), el docente de apoyo a la inclusión lleva a cabo diversas tareas como, por ejemplo, adaptar todas aquellas consignas planteadas que superan el nivel de lo que el niño puede hacer; transmitir valores de voluntad propia y de motivación y apoyar a los niños y buscar estrategias pedagógicas para llevar a cabo de forma efectiva el proceso de enseñanza – aprendizaje. Otras de las tareas según Kuhry (2014) pueden ser elaborar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) y seleccionar los apoyos necesarios señalando la intensidad de los mismos, junto al docente del aula; mantener el diálogo con los miembros de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar para sostener una comunicación fluida entre todos los miembros intervinientes en el proceso de inclusión; abordar la propuesta desde un trabajo cooperativo, armónico y articulado y elaborar material didáctico que responda a las necesidades del alumno incluido y que están en consonancia con las propuestas áulicas que desarrolla el maestro común.

El docente de apoyo a la inclusión asume el papel de un dispositivo de acompañamiento, actuando como un andamiaje que, en la mayoría de los casos, se retirará de manera progresiva a medida que el niño adquiera autonomía con el tiempo. Así lo afirma Valdez (2009). Esta figura desempeña un rol fundamental para facilitar los procesos de inclusión educativa, brindando apoyo principalmente al docente en el aula, así como al estudiante y al grupo de compañeros. Se trata de una colaboración pedagógica que fomenta y estimula el aprendizaje de todos los alumnos. El docente de apoyo deberá trabajar en tres niveles de intervención: intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el niño, intervención que favorezca la relación con sus compañeros y una intervención relativa a las tareas del aula.

Por otro lado, la labor del docente inclusivo, según Blanco (2005),

“Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.” (p. 176)

2.3. Diferencia de la Inclusión y de la Integración:

Integración versus inclusión.

En este sentido es importante aclarar los vocablos integración e inclusión para tener una visión general y completa sin caer en confusiones y malas interpretaciones, resulta esencial que el docente sea consciente de lo que está trabajando y lo que quiere lograr con sus educandos, si “la integración educativa hace énfasis en el derecho de todo niño y joven con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a ser recibido en la escuela regular” Según (Zacarías, De la Peña y Saad, 2006), anteriormente esa era la misión de la Educación Básica, pero con el paso de los años fue mostrando que también era un término segregacionista, donde se veía al alumno con necesidades educativas especiales en otros espacios dentro del mismo centro escolar, se les apartaba del resto de sus compañeros, para ser atendidos, además de que las estrategias y actividades estaban encaminadas a otras muy distintas a las de sus compañeros de clase, también eran vistos como entes extraños y a veces menospreciados o compadeciéndose de ellos.

En cambio, la inclusión invita a pensar en una concepción plural de la igualdad y la diversidad. Invita a pensar en las diversidades (...) la escuela de la igualdad es la escuela para todos los niños y las niñas. (Casal, 2017) Los sujetos que habitan la escuela, tienen todo el derecho a la diferencia.

A continuación, el siguiente cuadro muestra una mejor visión acerca de la diferencia entre estos conceptos:

INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN
Define el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad.	Define el derecho de las personas con discapacidad.
Estrategias para la docente.	Programa para el alumno.
Se examinan los factores de enseñanza-aprendizaje.	Evaluación del alumno a cargo del especialista.
La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan “prepararse para la escuela regular”).	La inserción es parcial y condicionada (los niños “se preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).

Fuente: Thomas y Loxey, 207:189 (Escribano y Martinez, 2013, p.18)

Claudia Werneck, extraído del primer volumen del Manual do Mila Legal.

2.4. Definición de discapacidad:

En primer lugar, es significativo mencionar a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que en Argentina tiene jerarquía constitucional y es conocida como Convención Nacional porque fue incorporada al derecho interno.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)

Qué es

- Aprobada por la ONU en 2006.

- Ratificada por Argentina en 2008 (Ley Nacional 26.378).
- Elevada a jerarquía constitucional en 2014 (Ley 27.044).

Concepto de discapacidad según la Convención

“La discapacidad es un concepto en evolución, 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” (ONU, 2006, art. 1).

Esto implica un cambio radical respecto a la mirada convencional/médica:

- No es solo un problema individual.
- Se reconoce la influencia del entorno y las barreras sociales.
- Pasa a ser una cuestión de derechos humanos y no de caridad o asistencia.

Principios fundamentales (art. 3)

1. Respeto de la dignidad y la autonomía individual.
2. No discriminación.
3. Participación e inclusión plenas y efectivas.
4. Respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad.
5. Igualdad de oportunidades.
6. Accesibilidad.
7. Igualdad entre el hombre y la mujer.
8. Respeto a la evolución de las facultades de los niños con discapacidad.

Importancia en Argentina

- La Constitución Nacional reconoce la Convención como parte de los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía superior a las leyes.
- Obliga al Estado a garantizar educación inclusiva, accesibilidad, salud, trabajo, participación política y social.

Durante mucho tiempo se ha trabajado en darle a las personas con discapacidad un lugar, es por eso que la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2007) planteó reconocer a la discapacidad no como una enfermedad, un problema o una anomalía que hay que prevenir o corregir, sino como una manifestación de la pluralidad y de la diversidad humana y como tal debe ser protegida y respetada. La CDPD saca del foco a la discapacidad como una condición a ser tratada prioritariamente por el área de salud y la rehabilitación. Pone en el eje de la discusión a la persona con discapacidad, entendida como un ser humano digno, plural y diverso, pleno sujeto de derechos; en donde todos y cada uno de los derechos deben tener presencia y ninguno de ellos puede primar sobre los demás. En este marco el derecho a la educación inclusiva juega un papel vital. De esta manera la discapacidad en los términos de la CDPD se entiende como aquellas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Artículo 1°, ONU, 2007).

2.5. Aula inclusiva y el rol del psicopedagogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

El aula puede entenderse como un espacio físico, pedagógico y social en el que se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje. Es, al mismo tiempo, un contexto de interacción en el que confluyen contenidos, actividades y relaciones interpersonales (Coll, 1990), así como los elementos materiales y organizativos que condicionan la práctica educativa (Marchesi y Martín, 1998).

Para hablar de un aula inclusiva, es necesario considerar la figura del docente, quien debe asumir una actitud inclusiva, pues es primordial para el logro

de esta, porque su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro y fuera del aula, con sus acciones, comentarios positivos de sus alumnos, colegas, y padres de familia, comprometiéndose y apoyando a dichos actores del ámbito escolar, pero él no hará las cosas solo, tendrá que involucrar a las demás personas que forman parte del plantel escolar, de esta forma no se podrá lograr un aula inclusiva si está trabajando solo, pues los retos presentados le serán más difíciles de sobrellevar, recordemos que la inclusión educativa es un proceso, que irá avanzando cada día con ayuda de todos, además, los maestros inclusivos son aquellos que brindan y reciben ayuda de las demás personas, creando verdaderas comunidades de aprendizaje, donde todos aprenden de todos, por tanto, los profesores también aprenden de sus alumnos.

Para ello, los docentes tienen que llevar a cabo una serie de acciones o tareas interactivas como lo mencionan Escribano y Martínez (2013).

1. Colaboración entre el profesorado.
2. Cooperación entre los alumnos en el aprendizaje
3. Resolución de problemas
4. Agrupaciones flexibles y heterogéneas.
5. Planificar una enseñanza flexible.
6. Metodologías de enseñanza

Al momento de hablar de aula se debe destacar el rol del psicopedagogo. Los mismos en los establecimientos elaboran y tienen un programa de inclusión, como intención a la intervención a través de estrategias de aprendizaje, mediación para mediatizar los aprendizajes y hacer que trasciendan fuera del aula, entendiendo que el aprendizaje es el objeto de estudio primordial de la tarea del psicopedagogo.

Careaga sostiene que el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas definidas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE; este se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada

en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales, en las cuales nos vemos inmersos. Se espera de cada psicopedagogo, que sea capaz de prevenir, evaluar e intervenir, de forma analítica y crítica, a personas que presentan dificultades en sus aprendizajes; también debe estar capacitado para trabajar junto a equipos multidisciplinarios que se centren su acción en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la educación formal, así como también en la no formal. En definitiva, el profesional de la psicopedagogía interviene en el proceso de aprendizaje en personas que presentan dificultades, considerando no sólo su metodología de aprendizaje, sino también desde un enfoque ecológico, el medio social y afectivo en que se desenvuelve.

En síntesis su objetivo es que logren aquellas habilidades que se encuentran deficientes; comprende el funcionamiento cerebral, desde el punto de vista de los procesos cognitivos y socio afectivos que intervienen en el aprendizaje; analizando las distintas perspectivas, metodológicas referidas al aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, y conoce los procesos psicológicos y cognitivos que subyacen a estos aprendizajes; todo hecho, en función del diseño e implementación de estrategias psicopedagógicas que permitan la intervención de las dificultades que puedan presentarse en estas áreas curriculares los psicopedagogos desde su quehacer, no se podría relacionar con la didáctica de lo que enseña cualquier profesor, pero si intervienen desde los procesos de enseñanza aprendizaje, para lo cual hay estrategias de intervención propias del área, así que debemos ir más allá y abordarlo como mediador de aprendizajes con el conocimiento de las etapas del desarrollo biológico de cualquier estudiante, pero sin nunca perder de vista que ha de cumplir el rol del intermediario entre el conocimiento y el estudiante, siendo un puente, construido con significancia del aprendizaje, intencionalidad y trascendencia, pues lo que se construye con el estudiante para toda su vida, y no queda aislado de áreas escolares, más bien se transpone a todas las áreas del conocimiento.

Otro aspecto que se debe considerar es el aprendizaje.

Según Fernández (1987), Tradicionalmente, de acuerdo con una visión racionalista y dualista del ser humano, se ha considerado el aprendizaje exclusivamente como un proceso consciente y producto de la inteligencia, dejando al cuerpo y a los afectos afuera; pero si hubo humanos que aprendieron es porque no hicieron caso de tal teoría y “zafaron” a los métodos educativos sistematizados. Necesariamente, en el aprendizaje entran en juego, en una individual manera de relación, por lo menos cuatro niveles, apartados por el enseñante y el aprendiente en un proceso vincular.

Por lo tanto, para aprender se necesita dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos.

Cómo se aprende

El ser humano para aprender debe poner en juego:

- Su organismo individual heredado.
- Su cuerpo construido especularmente.
- Su inteligencia autoconstruida internacionalmente.
- La arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo el Otro.

Fernández (1987) sostiene que:

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. En el humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto. Para dar cuenta de las fracturas en el aprender, necesitamos atender a los procesos (a la dinámica, al movimiento, a las tendencias) y no a los resultados o los rendimientos (ya sean escolares o psicométricos). (p.54).

Por su parte, Paín (1985);

“El aprendizaje puede definirse de una manera muy general como el proceso de transmisión de conocimientos. (...) El conocimiento es siempre de otro. No se puede aprender algo que no sea para otro algo sabido” (p.108).

Finalmente, para Piaget (1967), el aprendizaje y el desarrollo están estrechamente vinculados, y se producen mediante la interacción activa con el entorno. Explica que el aprendizaje constituye un proceso dinámico, donde los individuos construyen su comprensión mediante la adaptación, que abarca dos procesos vinculados: la asimilación y acomodación. Esto implica que los niños no solo absorben conocimiento del mundo que les rodea, sino que también construyen sus propias estructuras cognitivas mediante la interacción con el entorno.

Además, describe las diversas etapas de desarrollo cognitivo que atraviesan los individuos a lo largo de su crecimiento, caracterizadas por transformaciones específicas en la manera en que los niños conciben y razonan acerca del entorno que los rodea.

3. METODOLOGIA

3.1. Enfoque Metodológico:

En esta investigación se realizó un enfoque metodológico cualitativo de acuerdo a Hernández Sampieri (2006) los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Esta acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en la que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

El enfoque cualitativo posee algunas características tales como, el proceso de indagación que es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. Es holístico, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. Así mismo la aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (Corbetta, 2003). Además, se puede decir que el enfoque cualitativo fue concebido como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad).

3.2. Diseño y Alcance:

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental ya que como menciona Sampieri (2006), son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. Los estudios de diseños no experimentales se caracterizan por no generar ninguna situación, si no que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En algunas

investigaciones se centra en analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado, también puede evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo y por último determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento.

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

El alcance de esta investigación es descriptivo, así como sostiene Sampieri (2006), la misma busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población. Es decir, únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas.

3.3. Participantes:

En esta investigación participaron 10 docentes de nivel primario de escuelas públicas de la provincia de Salta. Sus edades fueron comprendidas entre los 25 y 50 años. Su formación académica es de nivel terciario.

3.4. Instrumento de recolección de datos:

En esta investigación se utilizó las entrevistas cualitativas ya que es más íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). (Janesick, 1998). Para revelar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada que se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas

adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Ryen, 2013; & Grinnell & Unrua, 2011).

Algunas características de esta entrevista son: las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes, como así también el entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista, y las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

La entrevista estuvo formada por 17 preguntas guía, con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función a la respuesta de los participantes.

3.5 Procedimiento:

En este trabajo de investigación se efectuaron entrevistas de forma individual con el entrevistado(docentes) y de manera presencial en el cual primeramente se le informó sobre un consentimiento que cada entrevistado debía firmar.

Esta información se recolectó en el lugar de trabajo de los docentes (instituciones educativas), y en las horas de las áreas especiales (educación física, educación artística y música).

El tiempo que se llevó en realizar cada entrevista fue de 30 minutos aproximadamente y los materiales utilizados fueron el celular para realizar la grabación de voz y un cuaderno para las anotaciones.

Esta investigación respetó los principios éticos fundamentales. Antes de participar de las entrevistas cada persona fue informada acerca de los objetivos del trabajo y firmó un consentimiento informado, garantizando su participación voluntaria. La identidad de los participantes que participaron fue anónima. También se preservó la confidencialidad de

los datos y los mismos solo fueron utilizados con fines académicos, sin emitir juicios ni valoraciones personales sobre los participantes.

3.6 Análisis de datos:

Se trata de un proceso de búsqueda y análisis de los principales ejes de significado presentes en los datos; es un trabajo que se centra en el entendimiento y comprensión de los mismos.

Se realizó un análisis cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a docentes de nivel primario. Para la estructura de las mismas se tuvo en cuenta los objetivos específicos planteados. El proceso de construcción de las categorías ha sido mixto ya que algunas categorías estaban como punto de partida en nuestro marco teórico y otras se construyeron después de la recolección de datos. Se utilizó el criterio gramatical para la separación de unidades de contenido.

Para sintetizar y organizar los datos se utilizaron matrices. Se diseñó una matriz por cada categoría de análisis mencionando en los párrafos los datos de cada entrevista y de este modo se sintetizó la información.

En la tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS
Maestro de apoyo a la inclusión	• Funciones del maestro de apoyo a la inclusión. • Trabajo articulado con el docente de aula. • Desafíos del rol del maestro de apoyo a la inclusión.
Estrategias Pedagógicas	• Conceptualización de estrategia.

	• Recursos utilizados para la inclusión.
Estrategias Institucionales	• Definición de inclusión escolar • Capacitación docente en inclusión. • Instituciones implicadas en el proceso de inclusión.

4.RESULTADOS:

En este fragmento se abordará los resultados adquiridos a través de las entrevistas realizadas. Los datos recogidos se encuentran organizados en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas anteriormente. Nos proponemos articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico.

4.1. Maestro de apoyo a la inclusión

A partir de las respuestas relevadas se permite definirlo al maestro de apoyo a la inclusión como un agente pedagógico clave que se caracteriza por su compromiso, empatía y flexibilidad en el acompañamiento de los procesos educativos, cuya función se centra en la realización de configuraciones didácticas ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

En este sentido la entrevistada N° 4 destaca que la MAI *“realiza configuraciones acordes a las necesidades de un niño”*, lo que pone de manifiesto su intervención directa en la adecuación de propuestas pedagógicas. Estas configuraciones no solo se aplican en el desarrollo cotidiano de las clases sino también en instancias de evaluación, evidenciando ya que como menciona la entrevistada N°1 *“se hacen muchas actividades configuradas”* y que estas *“se aplicaban en todas las clases y en las evaluaciones”*.

Además, se reconoce el valor de la MAI como guía y sostén para el docente, porque según la entrevistada N° 1 *“te orienta y te enseña cómo trabajar”*, aportando herramientas concretas para abordar la diversidad en el aula.

Resulta pertinente poner en relación este apartado con lo citado en el marco teórico para articular dichas conceptualizaciones con los datos obtenidos porque hubo coincidencias. Puede definirse la función de la maestra de apoyo a la inclusión como un rol pedagógico complejo, situado

y relacional, que trasciende la asistencia individual al estudiante para constituirse en un dispositivo de acompañamiento integral dentro del contexto educativo. En este sentido, su labor se inscribe en las prácticas docentes desarrolladas en condiciones sociales, históricas e institucionales específicas, implicando una red de acciones que exceden lo estrictamente didáctico (Achilli, 1986).

Así mismo, sus funciones principales se destacan la adaptación de propuestas pedagógicas, la elaboración de estrategias didácticas diversificadas, la construcción del Proyecto Pedagógico Individual junto al docente de aula, y el trabajo articulado con equipos institucionales y familias (Mazariegos, 2015; Kuhry, 2014). Asimismo, su intervención se despliega en distintos niveles: favoreciendo el vínculo entre el alumno y el docente, promoviendo la interacción con sus pares y facilitando el acceso a las tareas escolares.

Así también en este apartado se referirá sobre el trabajo articulado que existe entre el docente de aula y la maestra de apoyo a la inclusión.

Se evidencia que el trabajo colaborativo se construye a partir del acompañamiento pedagógico y la transmisión de saberes específicos. En una entrevista la docente N°3 enunció *“la MAI me enseñó a realizar el PPI de un alumno”* aquí se puede evidenciar el rol formativo que asume la MAI dentro de la institución, tanto con el alumno y el docente.

Asimismo, se manifiesta la importancia de los espacios compartidos, ya que la entrevistada N°3 expresó que: *“en las horas especiales aprovechamos”* porque existe una limitación de tiempos institucionales, deben generar ellas mismas instancias de articulación para poder sostener el trabajo inclusivo.

También aparece como condición para el trabajo articulado la restricción horaria que debe cumplir la MAI, como menciona la entrevistada N° 3 *“ellas no pueden venir todos los días”*. Esta situación implica que el

docente de grado deba asumir un rol más activo estos días, dándole continuidad a las propuestas previamente brindadas.

Además, la mayoría de las docentes expresaron que la MAI siempre brindó herramientas, lo cual demuestra que la maestra de apoyo a la inclusión promueve la autonomía docente mediante la apropiación de estrategias, configuraciones didácticas.

El rol de la maestra de apoyo a la inclusión se encuentra atravesada por desafíos que requiere tanto la formación profesional como las condiciones institucionales en las que desarrolla su práctica. En primer lugar, nace la necesidad de construir y sostener habilidades socioemocionales tales como la paciencia y la empatía, Así lo dijo la entrevistada N° 6 *“el desafío es desarrollar paciencia y empatía, actualizarse siempre para poder salir más adelante y poder detectar la dificultad.”*; indispensables para acompañar trayectorias educativas diversas y responder de manera adecuada a las particularidades de cada estudiante.

Uno de los principales desafíos radica en la atención a la diversidad, lo que implica reconocer que cada niño presenta necesidades educativas específicas que requieren intervenciones personalizadas. Como exclamo la entrevistada N°1 *“Todos los años tienen distintos chicos para trabajar, con distintas problemáticas”* Esta situación requiere no solo estrategias pedagógicas diferentes, sino también el desarrollo de formas de comunicación efectivas que posibiliten la comprensión, el vínculo y el manejo del comportamiento.

Asimismo, se identifican desafíos vinculados al contexto familiar e institucional. Las docentes expresaron que no se cuenta con el acompañamiento de la familia, lo cual manifestaron que impacta directamente en los procesos de inclusión y en la consolidación de aprendizaje.

4.2. Estrategias pedagógicas

Según Mel Ainscow (2002) las estrategias pedagógicas inclusivas son aquellas prácticas y formas de enseñanza que buscan responder a la diversidad de los estudiantes, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación.

En esta instancia se abordarán dos sub categorías “conceptualización de estrategias”, “recursos utilizados”:

A partir de las respuestas relevadas, se puede observar que las estrategias pedagógicas son conceptualizadas por los docentes como un conjunto amplio y flexible de herramientas, métodos y formas de intervención que orientan el desarrollo de la práctica educativa. En este sentido, se las entiende como modo de iniciar y llevar adelante una clase, con la capacidad de adaptarse a las particularidades del grupo y a las necesidades de los estudiantes.

Además, se las comprende como un conjunto de recursos que posibilitan la intervención docente frente a la diversidad de situaciones de enseñanza, siendo consideradas *“herramientas que nos sirven para enfrentar las diferentes actividades y contenidos”*, Entrevistada N° 2. Esta idea refuerza su función instrumental, en tanto facilitan la toma de decisiones pedagógicas.

Las estrategias pedagógicas implican la planificación de propuestas educativas flexibles, tales como proyectos y actividades, que se adaptan a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje. De este modo, no se limitan a técnicas aisladas, sino que configuran un enfoque integral de enseñanza que busca favorecer la comprensión, la participación activa y el desarrollo de aprendizajes significativos en todos los alumnos.

Seguidamente se hará mención de los recursos utilizados en el aula por la maestra de apoyo a la inclusión. Estos recursos constituyen herramientas fundamentales que facilitan el acceso al conocimiento, promueven la participación activa de los estudiantes y permiten adaptar los

procesos de enseñanza a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje.

Entre los recursos más empleados se encuentran el material didáctico concreto y elaborado, el uso del pizarrón como soporte para la organización de la información, y los juegos como estrategia para favorecer aprendizajes significativos en un contexto lúdico. Asimismo, se destacan los apoyos visuales, tales como láminas, imágenes y esquemas, que contribuyen a la comprensión de los contenidos, especialmente en aquellos estudiantes que requieren una mayor estimulación visual. De igual manera, la incorporación de recursos audiovisuales, como videos y audios, permite diversificar las propuestas de enseñanza, captar la atención de los alumnos y reforzar los contenidos desde distintos canales de percepción. En este sentido, el uso combinado de estos recursos no solo enriquece la práctica docente, sino que también favorece la construcción de entornos de aprendizaje más inclusivos, accesibles y dinámicos.

También se evidencian recursos de tipo comunicacional e institucional, ya que la MAI establece instancias de diálogo con la familia y mantiene una comunicación fluida con el equipo directivo, facilitando la toma de decisiones y la articulación de acciones dentro de la institución.

La práctica de la maestra de apoyo a la inclusión se ve condicionada por factores institucionales que muchas veces limitan su accionar. Entre ellos, se destacan la falta de recursos materiales y humanos, así como la existencia de barreras físicas en algunas instituciones y la ausencia de infraestructura accesible (rampas, espacios adecuados) que dificultan la plena participación de los estudiantes.

4.3. Estrategias Institucionales

Las estrategias institucionales son el conjunto de acciones planificadas, organizadas y sostenidas por la institución educativa que buscan identificar y eliminar las barreras. (Mel Ainscow 2002).

En esta última categoría se desarrollarán tres subcategorías: “Definición de inclusión escolar”, “Capacitación docente en inclusión” e “Instituciones implicadas”.

Respecto a la definición de inclusión escolar se obtuvo una coincidencia en las respuestas de las entrevistadas, ya que en la mayoría de las mismas se hizo referencia que la inclusión escolar es incluir a niños con diferentes discapacidades, lo que pone de manifiesto una valoración positiva de la diversidad presente en las aulas.

Asimismo, aparece la idea de heterogeneidad como rasgo constitutivo de la realidad escolar. Las participantes reconocen que las aulas están conformadas por estudiantes diversos, y que la inclusión implica, fundamentalmente hacerlos parte, es decir, propiciar su participación activa dentro del grupo.

También se identifica una concepción más cercana al enfoque inclusivo actual, donde se plantea que no es el niño quien debe adaptarse a la escuela, sino que es la institución la que debe ajustarse a las necesidades de cada niño. Esta idea refleja un posicionamiento pedagógico centrado en el sujeto y en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Por otro lado, se destaca que la escuela debe estar dispuesta a recibir “*todo tipo de niños*” Entrevistada N°4, sin establecer condiciones de ingreso ni excluir en función de dificultades de aprendizaje, motrices u otras.

En relación con lo expuesto anteriormente, la inclusión invita a pensar en una concepción plural de la igualdad y la diversidad. Invita a pensar en las diversidades (...) la escuela de la igualdad es la escuela para todos los niños y las niñas. (Casal, 2017) Los sujetos que habitan la escuela, tienen todo el derecho a la diferencia.

A partir de la información recolectada se puede sostener que la capacitación docente en inclusión constituye un eje central para el fortalecimiento de las prácticas educativas en las instituciones escolares. En este sentido, se observa que las jornadas institucionales representan espacios privilegiados de formación continua, donde los docentes no solo acceden al análisis de las normativas vigentes en inclusión, sino que también participan en instancias de reflexión colectiva, debate y evaluación de las prácticas pedagógicas.

Además, resulta relevante destacar la participación de la familia y de equipos específicos como el SOE (Servicio de Orientación escolar) quienes intervienen en procesos formativos orientados a consolidar una cultura institucional inclusiva. En conjunto, estas acciones dan cuenta de una política educativa que reconoce la capacitación permanente como condición necesaria para garantizar prácticas pedagógicas más equitativas, integrales y respetuosas de las trayectorias educativas de todos los estudiantes.

Por otra parte, la mitad de los resultados evidencian la ausencia de capacitaciones por parte de la institución. A partir de los testimonios relevados, se observa que los docentes no cuentan con espacios formales de actualización, perfeccionamiento o acompañamiento sistemático vinculados a la inclusión, como menciona la Entrevistada N°3 *“talleres y capacitaciones no, salvo las indicaciones que recibimos por parte de la vice directora antes de entrar al aula.”* Esta carencia limita el acceso a herramientas teóricas y prácticas necesarias para abordar la diversidad en el aula.

En el proceso de inclusión intervienen múltiples instituciones y actores que, de manera articulada, contribuyen al acompañamiento integral del alumno. En primer lugar, la escuela ocupa un rol central como espacio donde se desarrollan las prácticas inclusivas, promoviendo estrategias que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. También se hizo referencia que en este proceso se requiere de un trabajo conjunto

con la familia, la cual constituye un pilar fundamental en el sostenimiento de las trayectorias educativas.

En las distintas entrevistas se mencionó que, en determinados casos, se incorporan profesionales externos como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, o acompañantes terapéuticos que brindan apoyo especializado, contribuyendo a la detección de necesidades específicas y al diseño de intervenciones adecuadas. La articulación entre ellos se sitúa en diversos espacios de encuentro, tales como reuniones institucionales, entrevistas con las familias, actos escolares y encuentros de seguimiento del alumno, donde se comparten avances, dificultades y estrategias de trabajo.

5. CONCLUSIONES

A través del presente apartado buscamos expresar algunas consideraciones finales a modo de reflexión y cierre, sin intención de brindar respuestas definitivas, sino procurando aportar miradas y herramientas que contribuyan a la práctica psicopedagógica.

En principio resulta pertinente mencionar que el objetivo general que orientó el proceso investigativo ha sido indagar las representaciones docentes de nivel primario de escuelas públicas sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión en el ámbito escolar.

Según lo expuesto y revelado en las entrevistas, se evidenció que las docentes de nivel primario en general tienen la misma concepción sobre el rol de la maestra de apoyo a la inclusión. Este rol constituye una figura fundamental dentro de las instituciones educativas, debido a que su intervención favorece no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, sino también la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad. Esto se ve reflejado ya que dichas concepciones influyen directamente en las prácticas pedagógicas, en las formas de trabajo compartido, y en la posibilidad de inclusión de los estudiantes.

Asimismo, este trabajo se encuentra atravesado por diversas dificultades, especialmente vinculadas al acompañamiento por parte de las familias y de las instituciones. A partir de la información recolectada, se evidencia que, en muchos casos, existe una escasa participación y acompañamiento, lo que impacta directamente en los procesos de inclusión y en las trayectorias educativas de los estudiantes. No obstante, también se identificaron otros desafíos relacionados con las limitaciones institucionales, la falta de tiempos de articulación, y la diversidad de problemáticas presentes en el aula. Frente a ello, se destaca la necesidad de fortalecer la formación continua, el trabajo interdisciplinario y el compromiso institucional, a fin de consolidar prácticas educativas verdaderamente inclusivas.

En relación a las articulaciones psicopedagógicas las cuales resultan fundamentales para favorecer procesos de inclusión educativas, integrales y significativas. El trabajo conjunto entre la maestra de apoyo a la inclusión, los docentes de aula, los equipos institucionales y las familias permite construir estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de cada estudiante, promoviendo trayectorias educativas, equitativas y respetuosas de la diversidad.

En esta línea la psicopedagogía, permite reflexionar sobre el importante aporte que realizan los psicopedagogos dentro de los procesos de inclusión educativa, especialmente cuando desempeñan el rol de maestros de apoyo a la inclusión. Desde su formación, los profesionales cuentan con herramientas que favorecen la comprensión de las diferentes maneras de aprender, las trayectorias escolares y las necesidades particulares de cada estudiante.

De esta manera, este rol adquiere gran relevancia, ya que permite generar puentes entre las necesidades de los estudiantes y las propuestas pedagógicas, favoreciendo mejores oportunidades de aprendizaje y participación para todos.

También cabe mencionar que durante el desarrollo de esta investigación se presentaron algunas limitaciones. Una de estas fue la escasa disponibilidad horaria por parte de los docentes y por las dinámicas institucionales propias del contexto educativo, esto dificultó para concretar las entrevistas de manera presencial, debido a su tiempo reducido y a su cargada agenda laboral. En algunos casos, la coordinación y realización de las entrevistas en los tiempos previstos se vio afectada, generando la necesidad de reorganizar encuentros y adaptar el proceso de recolección de información a las posibilidades de los participantes.

También otro obstáculo presentado fue la escasa producción teórica y bibliográfica específica acerca del rol de la Maestra de Apoyo a la Inclusión desde la psicopedagogía. En gran parte de los antecedentes y materiales consultados, dicha función aparece asociada principalmente a la figura de inclusión e integración y no hay investigaciones específicas que aborden en profundidad sus funciones, intervenciones y desafíos dentro del ámbito

educativo. Esta situación dificultó la construcción de un marco teórico más amplio y actualizado.

Esto nos llevó a la necesidad de continuar promoviendo estudios e investigaciones que otorguen mayor visibilidad y reconocimiento a este rol dentro de los procesos de inclusión educativa. También se podría continuar profundizando investigaciones que visibilicen y fortalezcan el aporte específico de la psicopedagogía en los procesos de inclusión educativa ya que esta función aparece asociada principalmente a la figura de la maestra de educación especial dejando en un segundo plano el abordaje psicopedagógico y las particularidades de su intervención profesional. Teniendo en cuenta que el psicopedagogo también puede desempeñarse como maestro de apoyo a la inclusión.

Asimismo, otro tema de investigación podría ser las adaptaciones curriculares y su implementación en el aula. El interés por abordar esta problemática surge de la necesidad de comprender cómo se desarrollan las adecuaciones pedagógicas en las prácticas escolares cotidianas y de qué manera intervienen los distintos actores institucionales en este proceso. Investigar esta temática permitiría analizar si las propuestas de adaptación curricular logran efectivamente favorecer el acceso al aprendizaje y la participación de los estudiantes, así como también identificar posibles tensiones, desafíos o limitaciones presentes en su planificación e implementación.

De este modo, dichas investigaciones se encuentran estrechamente relacionadas. Es así que investigar estas temáticas permitirá reflexionar críticamente sobre las prácticas inclusivas actuales y visibilizar la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario, la formación docente y el compromiso institucional para garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

6. REFERENCIAS:

- Aguilera, A. B. (2023). *Estrategias para promover la inclusión educativa en el nivel primario* [Trabajo Final Integrador, Universidad Nacional de Educación]. Universidad Nacional de Educación.
- Autor, A. A. (2021). *Título del trabajo* [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM.
- Castillo Escareño, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264–275.
- Coll, C. (1990). Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Barcelona: Laia.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Galvan, P. (2024). *Estrategias para la inclusión en el aula de educación primaria: un estudio de caso* [Trabajo Final Integrador, Universidad Nacional de Educadores]. Universidad Nacional de Educadores.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente: La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rubio Jurado, F. (2009). *Principios de normalización, integración e inclusión*. *Revista Digital CSI•F Andalucía*, (19), 1–14.
- Vinacur, T., & Bustos, J. M. (Eds.). (2019). *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: Aportes*

y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE.
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia
y la Cultura.

Zambrano Pincay, G., Vallejo Valdivieso, P. A., Vallejo Pilligua, P. Y., & Bravo
Cedeño, G. M. (2019). Los profesionales de la Psicopedagogía en la
atención a la diversidad como agente educativo. Salud y Vida

Ainscow, M. (2002). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y
experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Narcea.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje
y la participación en las escuelas. CSIE.

7.ANEXO:

- 1- ¿Qué entiende usted por inclusión escolar?
- 2- ¿Tiene conocimiento de alguna normativa vigente que regule la inclusión escolar?
- 3- ¿Cómo definiría al maestro de apoyo a la inclusión?
- 4- ¿Cuáles consideran que son sus funciones respecto de su labor como docente?
- 5- ¿Qué beneficios y desafíos cree que enfrenta un maestro de apoyo al trabajar en contextos inclusivos?
- 6- ¿Qué entiende por estrategias pedagógicas?
- 7- ¿Tuvo experiencias de trabajo con maestro de apoyo a la inclusión? ¿Cómo fueron? De acuerdo a sus experiencias de trabajo con el maestro de apoyo a la inclusión.
- 8- ¿Qué acciones implementaron en conjunto para favorecer la inclusión?
- 9- ¿Qué estrategias pedagógicas ha observado que utiliza el maestro de apoyo a la inclusión para favorecer la inclusión de los estudiantes?
- 10- ¿Qué tipos de recursos (materiales, tecnológicos, didácticos) suele proponer o implementar el maestro de apoyo?
- 11- ¿De qué forma se trabajan las adaptaciones curriculares en conjunto con el maestro de apoyo a la inclusión?
- 12- ¿Qué entiende por estrategias institucionales?
- 13- ¿Cuáles son las instituciones implicadas para un proyecto de inclusión escolar? Al momento de diseñar estrategias, ¿se presentan las instituciones implicadas? Caracterice algunos momentos en los que están presentes, por ejemplo, reuniones, actos, etc.
- 14- ¿Cómo percibe usted el compromiso que tiene la institución escolar con la inclusión escolar?
- 15- ¿La escuela brinda espacios de encuentros entre docentes y maestro de apoyo? ¿Desde qué lugar se organizan los espacios de trabajo entre docente y maestro de apoyo a la inclusión?

16- ¿Considera que lo propuesto hasta el momento posibilita beneficios o desafíos para acompañar proyectos de inclusión? Desarrolle.

17- ¿Existen capacitaciones, talleres o espacios de formaciones sobre inclusión escolar ofrecidos por la institución? En caso de responder si, preguntar ¿Cuáles?

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “La representación docente de nivel primario sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión escolar”, cuyas responsables son: Bonduri, Agustina DNI:43687283 y Paz, Florencia Ana Luz DNI:45018106.

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 las representaciones docentes de nivel primario sobre el rol del maestro de apoyo a la inclusión en el ámbito escolar.

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

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

DATOS PERSONALES

Nombre: Florencia Ana Luz Paz

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 45.018.106

Fecha de nacimiento: 16-02-2003

Domicilio: 21 de septiembre S/N – Coronel Juan Sola – Rivadavia - Salta.

E-mail: pazf9529@gmail.com

Teléfono: 3878-676448

EDUCACIÓN

- Primaria: Escuela N.º 4.745. Provincia de Salta.
- Secundario: Colegio secundario N.º 5.041 “Nuestra señora de Fátima”. Pcia. Salta.
- Terciario: Instituto Superior del Milagro N.º 8207. Pcia. Salta.

FORMACION COMPLEMENTARIA

- Diplomatura: Inclusión escolar, de lo ideal a lo real y posible. APL.
- Diplomatura: en espectro autista. Fundación FLEDNI.
- Curso: Lengua de señas Argentina y su contexto histórico educativo (NIVEL1)
- Clase magistral “La dislexia a través del análisis de caso”. UGR.

EXPERIENCIA LABORAL

- Maestra de apoyo a la inclusión (MAI). Escuela N.º 4811 y Escuela N.º 4.745.
- Consultorio psicopedagógico.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: Agustina Bonduri Casanueva

Nacionalidad: Argentina

D.N.I: 43.687.283

Fecha de nacimiento: 13-11-2001

Domicilio: 101 Departamentos Villa Saavedra, Tartagal – Salta

E-mail: bonduriagus15@gmail.com

Teléfono: 3872110169

EDUCACIÓN

- Primaria: Colegio Estación Limay, Cipolletti, Rio Negro.
- Secundario: Colegio Estación Limay, Cipolletti, Rio Negro.
- Terciario: Instituto Superior del Milagro N.º 8207. Salta.

FORMACION COMPLEMENTARIA

- Clase magistral “La dislexia a través del análisis de caso”. UGR.
- Curso de Oratoria

EXPERIENCIA LABORAL

- Maestra de apoyo a la inclusión (MAI). Colegio Santa Rosa de Viterbo.
- Maestra de apoyo a la inclusión (MAI). Colegio Santa Catalina.
- Acompañamiento a adultos mayores.
- Secretaria en consultorio médico.
- Apoyo escolar a niños/as.