



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

CICLO DE COMPLEMENTACION CURRICULAR

Título:

**“CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE
UNA ESCUELA DE GESTIÓN PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE
SALTA SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU RELACIÓN
CON EL APRENDIZAJE”**

Autoras:

Chávez, Josefina Nicol D.N.I. 40966063

Colparis Carina Sofía D.N.I. 26898276

Tutora:

Lic. Marcela Gentile

Fecha de Presentación:

25/02/2022

**“CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE
UNA ESCUELA DE GESTIÓN PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE
SALTA SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU RELACIÓN
CON EL APRENDIZAJE”.**

Autora: Chávez, Josefina Nicol

Firma

Autora: Colparis, Carina Sofía

Firma

Tutora: Lic. Marcela Gentile

Firma

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia a todos los docentes que me acompañaron durante este proceso.

A todas las personas que me apoyaron e hicieron posible que este trabajo se realice con éxito.

A mi tutora Lic. Marcela Gentile por el tiempo dedicado y los conocimientos brindados, por su paciencia, comprensión y, sobre todo, por su constancia, ya que sin ello este trabajo no lo hubiese llevado a cabo fácilmente. Sus consejos fueron siempre útiles para escribir lo que hoy he logrado.

Mi compañera, con la que compartí horas de trabajo, agradezco su comprensión, compromiso, responsabilidad y sobre todo su tolerancia; fue de gran ayuda y una guía fundamental en este proceso.

Por último, pero no menos importante, a mi familia, especialmente a mis padres, mis pilares fundamentales, por los principios y valores que me han inculcado, a mis hermanos, quienes son el motor que impulsa mis sueños y esperanzas, ustedes, que estuvieron siempre a mi lado en los días y noches más difíciles durante mis horas de estudio. Siempre han sido mis mejores guías de vida estando a mi lado en este momento tan importante, y sobre todo por creer en mí.

Josefina, Nicol Chávez

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a Dios, por estar siempre presente en mi vida, con su protección, acompañamiento y bendición.

También a mis padres, familia, amigos y amigas, por el apoyo incondicional y las fuerzas, que de alguna u otra manera siempre me hicieron sentir, animándome con sus alientos y buenos deseos a lo largo de todo el proceso.

A las docentes participantes que amable y voluntariamente fueron parte activa de esta investigación, mediante sus valiosos aportes en las entrevistas.

Finalmente a mi tutora, Licenciada Marcela Gentile por el acompañamiento durante este trayecto, sabiendo orientar y dirigir el camino con sus saberes y sugerencias, haciendo posible concluir este trayecto de Tesina.

Carina, Sofía Colparis

RESUMEN

La presente investigación se propone como objetivo central explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta, acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a seis docentes. En segunda instancia, se analizó el contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Los principales resultados y conclusiones obtenidas manifiestan que, según lo expresado por las entrevistadas, las concepciones sobre la educación inclusiva de los docentes refieren a un desconocimiento sobre la misma, reduciéndola a la integración de alumnos con discapacidad a la escuela común. Las docentes reconocen la diversidad en el aula, pero la relacionan sólo a alumnos que presentan alguna discapacidad. Del mismo modo su visión sobre el aprendizaje queda reducida a las adecuaciones que deben realizar para que los alumnos con algún tipo de discapacidad se integren al aula, dejando de lado el verdadero sentido y significado de la educación inclusiva. Un aspecto que debe tener en cuenta las potencialidades y características particulares de cada alumno, permitiendo que participe activamente de cada actividad y tarea en el contexto áulico.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Concepciones Docentes. Aprendizaje.

ÍNDICE GENERAL

1	INTRODUCCIÓN	4
2	MARCO TEÓRICO.....	9
2.1	Concepciones del docente.....	9
2.1.1	Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje	10
2.1.2	Concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva	11
2.2	Educación Inclusiva	12
2.2.1	Marco Normativo y legal de la Educación inclusiva en Argentina y Salta	14
2.2.2	Dimensiones de la educación inclusiva.....	16
2.2.3	Rol docente en la educación inclusiva	17
2.3	Aprendizaje.....	18
2.3.1	El aprendizaje y el sujeto del aprendizaje en la educación inclusiva	19
2.3.2	La diversidad como valor educativo	21
2.3.3	Aprendizaje cooperativo.....	22
3	METODOLOGÍA.....	24
3.1	Objetivos General y específicos	24
3.2	Enfoque metodológico	24
3.3	Diseño y alcance de la investigación	25
3.4	Participantes	26
3.5	Instrumento de recolección de datos	26
3.6	Procedimientos de recolección de datos	26
3.7	Análisis de datos.....	27
4	RESULTADOS	29
5	CONCLUSIONES.....	41

6	REFERENCIAS.....	46
7	ANEXOS.....	52

1 INTRODUCCIÓN

Pese a que en nuestro país desde hace tiempo atrás se trata la educación inclusiva en el ámbito institucional e incluso en la legislación por la ley de Educación Nacional N° 26.206, para algunos docentes continúa siendo desconocido el concepto sobre la misma. Lejos de las definiciones y lineamientos que aportó aquella norma, todavía se piensa en la educación inclusiva como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. Para aplicar los principios de esta iniciativa, los docentes deben reconocerla desde una perspectiva amplia de la educación, pensarla desde la cotidianeidad del aula, desde un enfoque que busca responder a la diversidad de los alumnos, elaborando proyectos que contemplen un aprendizaje común. Contemplarla de esta manera permite que todos los alumnos reciban las mismas posibilidades de beneficiarse de una educación pertinente y de calidad, desarrollando sus potencialidades, independientemente de su género, condiciones físicas, económicas o sociales.

Las concepciones sobre la educación inclusiva de los docentes, han sido ampliamente estudiadas por diversas investigaciones empíricas en varios países y desde diferentes perspectivas.

Por ejemplo en Colombia, Pacheco Herrera (2020) estudió las concepciones sobre educación Inclusiva y la relación con la práctica pedagógica en ocho docentes de una institución educativa de nivel secundario. Buscó determinar estas relaciones existentes mediante un enfoque cualitativo y concluyó que la mayoría de las prácticas pedagógicas de los docentes observados no guardan relación entre lo que conciben como educación inclusiva y lo que realizan en su práctica cotidiana. Las concepciones encontradas refieren al campo de la discapacidad, dejando de lado otras características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, si bien los docentes manifiestan hacer ajustes en el aula para atender las diversas necesidades, se evidenció que muy pocos lo llevan a la práctica.

Otra pesquisa también realizada en Colombia, fue la de Moncayo Muñoz et al. (2016). La investigación se propuso develar las concepciones que tenían un grupo de 9 docentes y tres directivos frente a la educación inclusiva. En la misma se concluyó que los docentes en sus aulas presentan ideas facilitadoras, integradoras e inclusivas, es decir, comprenden el contexto en el que desarrollan su práctica, teniendo en cuenta las fortalezas de los estudiantes, a diferencia de los propios directivos, quienes manifiestan una mayor inclinación hacia las concepciones barreras dentro de la institución a la que pertenecen.

Asimismo, en Ecuador, la investigación llevada a cabo por Gómez Andrade (2017), buscó identificar las concepciones de 157 docentes sobre la educación inclusiva y su incidencia en el proceso educativo, para determinar la influencia que tienen sus criterios y actitudes frente al éxito o fracaso de los procesos educativos inclusivos. Se concluyó que la mayoría de los docentes considera justo y correcto realizar estos procesos dentro de sus clases, pero la inclusión no depende exclusivamente de ellos, sino de una serie de diferentes factores escolares y familiares que giran en torno al sistema educativo.

Por su parte, en Chile, Espinosa Dávila y Valdebenito Zambrano (2016) realizaron una investigación orientada a conocer las concepciones de veintidós docentes respecto al proceso de educación inclusiva. Los resultados muestran un alto manejo de las teorías inclusivas, sin embargo en la práctica se evidencian supuestos segregadores e integradores. Ante ello se plantea una propuesta de mejora en la institución relacionada con el diseño y gestión de instancias de comunicación y participación, reflexión pedagógica para el análisis de sus concepciones y la potenciación del trabajo colaborativo como estrategia para facilitar los procesos de educación inclusiva.

Respecto a investigaciones relacionadas con el aprendizaje dentro de la educación inclusiva, en Colombia, Celis y Zea (2017) se propusieron determinar cómo incide la articulación de las estrategias del aprendizaje cooperativo y el diseño universal del aprendizaje como facilitadores del proceso de la educación inclusiva. Para determinar cómo éstas estrategias permiten

crear opciones diferentes para construir conocimiento, ajustar y flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje y participación, para eliminar las barreras que se generan en la escuela, favoreciendo así las prácticas inclusivas.

Cuatro de las investigaciones mencionadas anteriormente se orientan a conocer las concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en el quehacer del aula las de Pacheco Herrera (2020), Moncayo Muñoz et al. (2016), Gómez Andrade (2017); y Espinosa Dávila y Valdebenito Zambrano (2016), sin embargo ninguna de ellas buscó indagar la relación existente entre la educación inclusiva y el aprendizaje, por lo cual consideramos interesante proponer un trabajo de investigación que tenga como objeto de estudio las concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje desde una mirada que busca responder a la diversidad de los alumnos, elaborando proyectos que contemplen un aprendizaje común, constituyéndose esta temática una área de vacancia relevante a investigar. Cuyo procedimiento implica el rastreo de antecedentes y la posibilidad de vislumbrar una conceptualización amplia sobre la educación inclusiva y no sólo abordada desde la inclusión de alumnos con discapacidad.

A raíz de esto surge la pregunta que orienta la presente investigación: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta sobre la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje?

La educación inclusiva a la que se hace referencia, está vinculada al reconocimiento de la diversidad de los alumnos en las aulas, atendiendo a todos en general independientemente de sus características particulares. Con el fin de generar un aprendizaje común, pertinente y de calidad para promover la participación y la interacción. La relación entre la educación inclusiva y el aprendizaje se puede aclarar a través de lo planteado, describiendo las representaciones de los docentes sobre educación inclusiva e infiriendo la relación que puede haber entre sus ideas con el aprendizaje.

Desde la psicopedagogía, las concepciones sobre la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje consideran las diferentes formas de exclusiones que podrían producirse debido a las barreras existentes. El desconocimiento o la falta de formación y capacitación sobre la misma, obstaculiza la participación y el aprendizaje de los alumnos, de allí que se requiera la intervención de la práctica psicopedagógica para que los procesos inclusivos estén presentes en la cotidianeidad, mediante el acompañamiento a los docentes, alumnos, directivos y comunidad en general. Todo esto con el fin de promover espacios de atención a la diversidad, teniendo en cuenta cada una de las características de los estudiantes, desde una perspectiva real de la educación inclusiva, donde cada miembro tiene características que lo hacen único, pero que a su vez, esa individualidad es riqueza para el aprendizaje.

A partir de lo expuesto, situamos como objetivo principal de la presente investigación, explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje.

Los objetivos específicos que se desprenden consisten en describir e interpretar las concepciones sobre la educación inclusiva que tienen los docentes; describir e interpretar las concepciones que tienen los docentes acerca del aprendizaje; indagar si los docentes asocian vínculo entre educación inclusiva y aprendizaje; explorar las características de las actividades propuestas por los docentes para promover aprendizajes en niños y niñas.

Por último, la forma en la que hemos estructurado la tesina está conformada por cuatro apartados, denominados marco teórico, metodología, resultados y conclusiones. Dentro del apartado correspondiente al marco teórico, se desarrollan categorías conceptuales tales como, concepciones de los docentes, educación inclusiva, el aprendizaje y el aprendizaje inclusivo dentro del aula.

En segunda instancia, hacemos hincapié en la metodología de la investigación tomando un enfoque cualitativo como basamento de los objetivos.

El diseño adoptado fue “no experimental de corte transversal”, debido a que no se controlaron ni manipularon variables y se realizó en un momento determinado, sin continuidad sostenida en el tiempo. A su vez, su carácter fue exploratorio, ya que se buscó dar una visión general y aproximada sobre el objeto de estudio, obteniendo un alcance descriptivo. La población seleccionada fueron seis docentes pertenecientes a una escuela primaria pública de la provincia de Salta. Se utilizó el instrumento de indagación construido, denominado entrevista semiestructurada a fin de recolectar los datos cuyo análisis adoptó una lógica deductiva, es decir las categorías fueron establecidas a priori por lo cual se adaptó cada unidad a una categoría ya existente, definida anteriormente como variable.

Otro de los apartados contiene los principales resultados obtenidos a partir del análisis de los datos de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se exponen las conclusiones junto a las limitaciones encontradas a lo largo del trabajo de investigación y al final se proponen lineamientos para futuras investigaciones.

2 MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se estructura en tres apartados a partir de las categorías de esta investigación: concepciones de los docentes, para conocer las ideas y representaciones que se construyeron en ellos; educación inclusiva a fin de develar cómo entender este proceso y el aprendizaje con el objetivo de describir como es el aprendizaje inclusivo en el aula. Se presentan los fundamentos teóricos de cada categoría, concatenados de manera que se observe la interrelación entre ellos, lo que llevará a posicionarnos desde la aceptación y valoración de la diversidad, como oportunidad de lograr mejores aprendizajes para todos los alumnos que componen el grupo clase.

2.1 Concepciones del docente

Los diversos estudios sobre concepciones docentes han sido abordados desde conceptos como “creencias”, “constructos”, “conocimiento personal”, “teorías personales”, “teorías implícitas”, “conocimiento práctico” o conjunto de ideas y comportamientos para hacer frente a diferentes situaciones, todas estas expresiones aluden a un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes y vivencias de índole subjetivo, personal y situacional (Rodríguez & Marrero, 1992).

Si bien estos términos resultan ambiguos, con claras diferencias, guardan cierta convergencia, a veces incluso siendo complejo demarcar un límite exacto entre ellos.

Moreno y Azcárate (2003) definen las concepciones de la siguiente manera:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (p. 267).

2.1.1 Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje

Las concepciones del docente sobre el aprendizaje han sido abordadas desde varios autores, entre los cuales se destacan Rodrigo et al. (1992), quienes desde la perspectiva de las teorías implícitas aportan al análisis de las concepciones, exponiendo que son las que permiten interpretar la realidad y construir un marco de referencia para las acciones.

Gil y Rico (2003) señalan que es útil conocer las concepciones y creencias de los profesores en torno a la enseñanza que imparten, ya que a partir de este conocimiento se podría implicarlos y generar procesos de cambios en los modos de pensar el conocimiento. Según su perspectiva, posibilitaría iniciar la transformación de la enseñanza y el aprendizaje para mejorar las prácticas pedagógicas.

Como se mencionó anteriormente los autores Rodrigo et al. (1992), han aportado al estudio de las concepciones desde la perspectiva de las Teorías Implícitas y las define como:

Representaciones individuales que han sido construidas en la interacción con lo colectivo, basadas en la acumulación de experiencias personales; de lo que se deriva que el contenido de estas teorías está naturalizado por las prácticas que se dan en el seno de los distintos grupos sociales (p. 10).

En tal sentido, los autores mencionados expresan que, para el estudio del pensamiento del docente, las teorías implícitas proporcionan unos lineamientos teóricos más rigurosos que otros constructos puramente descriptivos, es decir que:

Las concepciones son comprendidas como el conjunto de ideas, pensamientos e interpretaciones que hacen que las personas adopten un cierto modo de ver la realidad, en cuyo trasfondo se encuentran una

serie de teorías implícitas, definidas como estructuras de conocimiento dinámicas y temporales, que se construyen a partir de experiencias episódicas y de sucesos personales, vividos a través de diversos intercambios sociales. (Rodrigo et al., 1992, p. 241)

Desde este concepto, se buscará explorar cómo las concepciones acerca de la educación inclusiva sustentan ciertas prácticas.

2.1.2 Concepciones de los docentes sobre la educación inclusiva

Los autores Echeita, López y Martín (2009) consideran que las concepciones sobre la educación inclusiva aluden al cúmulo de creencias, interpretaciones, presupuestos o perspectivas que han construido los docentes a lo largo de su experiencia, siendo dichos presupuestos un componente de vital importancia dentro de los condicionantes en los procesos de inclusión.

Pero según el planteamiento de Pozo (2006) dichas creencias pueden convertirse en facilitadores o en barreras para el desarrollo de los procesos de inclusión educativa.

Por su parte, Echeita y Duk (2008) proponen que la atención a la diversidad es connatural a la actividad docente cotidiana, por lo cual las concepciones que sobre la inclusión tienen los docentes son importantes, dado que constituyen la base para poder dar respuesta a un grupo de alumnos, cualitativa y cuantitativamente diverso.

Es por ello, que Echeita et al. (2009) mencionan una serie de concepciones o categorizaciones, que son perceptibles ser identificadas como facilitadoras o, por el contrario, como inhibidoras en los procesos inclusivos. Para alcanzar estas afirmaciones se sustentó en el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación de Ainscow y Booth (2000), quienes plantean que la inclusión educativa demanda la identificación y reducción de dichas barreras, así como la potencialización de los recursos que apoyen estos procesos.

En cuanto a las actitudes favorecedoras u obstaculizadoras de los procesos de inclusión en las escuelas, se tiene en cuenta lo que expone Echeita et al. (2009) de la visión que posee el establecimiento escolar sobre la inclusión, dependen las medidas organizativas, metodológicas, ambientales, interpersonales y curriculares, que se toman para hacer frente a la diversidad.

2.2 Educación Inclusiva

La Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 del 20016, en su artículo 11 y en el capítulo VIII, explícita que la Educación común en su conjunto y la Especial en particular se rigen por el principio de inclusión educativa.

De este modo según lo manifiesta la LEN, la Educación Inclusiva pasa a ser ante todo un derecho inalienable de todos los ciudadanos del país, independiente sea su origen social, racial, económico, o alguna condición física o mental. En este sentido, “no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (Grimaldi et al., 2014, p. 8).

Pero además, Según Booth y Ainscow (2000) la inclusión se concibe como:

[...] un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con

discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros (p. 111).

Es por ello, que Martínez (2002) señala que la inclusión denota principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Es una aproximación estratégica para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, hace referencia a metas comunes dentro del aula, presentadas desde distintas maneras de abordajes con el objetivo de disminuir y superar todo tipo de barreras. A su vez, busca generar oportunidades, acceso, participación y aprendizajes exitosos en una educación de calidad.

En este punto, conviene retomar la conceptualización de la UNESCO (2005) sobre lo que se entiende como Educación Inclusiva, la define como: “El proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos” (p. 7).

Esta conceptualización se basa en la consideración de un alumno con características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos. Para quienes los sistemas y programas educativos deben estar planteados de acuerdo a la diversidad de tales características y necesidades en donde la verdadera inclusión implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada alumno. Estas no son las únicas proposiciones que apuntan en esa dirección, pues otras formulaciones relacionadas con la inclusión la definen como:

El proceso de cambio sistemático orientado a eliminar las barreras que de distinto tipo, limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar, con particular atención a aquellos más vulnerables”, es decir, aquellos que por sus condiciones en el aprendizaje, procedencia, culto, orientación sexual, género o nivel

socioeconómico, entre otros, tienden a ser segregados (Ainscow et al., 2006, p. 2).

Para finalizar, también el concepto de inclusión de la UNESCO (2005) refiere a “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p.7).

La inclusión es, por tanto, una nueva visión de la Educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes.
- La inclusión pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados (UNESCO, 2005, p.8).

2.2.1 Marco Normativo y legal de la Educación inclusiva en Argentina y Salta

El marco normativo que regula la Educación en Argentina permite conocer y comprender qué tipo de enseñanza y aprendizaje se desea llevar a cabo en las escuelas y aulas de todo el país. En ese conjunto se encuadran las siguientes normativas particulares:

Ley Nacional de Educación N° 26.206 – Ley 7.546 de Educación de la Provincia de Salta – Resoluciones del Consejo Federal: 155/11 “Modalidad Educación Especial”, 174/12 “Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial,

primario y modalidades, y su regulación” 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”.

Resulta interesante conocer como la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206 y la Ley de Educación de la Provincia de Salta (LEP) N° 7.546 conciben a la educación a saber:

La educación es una prioridad provincial y se constituye en política de Estado para promover el desarrollo integral de la persona, construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, promover el cumplimiento de los respectivos deberes y obligaciones y fortalecer el desarrollo cultural, social y económico de la Provincia. LEP Art. 4

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. LEN Art. 3

Así mismo, el documento Educación Especial (2009) en consonancia expresa que:

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para:

- La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.

- El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- Las promociones de las alfabetizaciones múltiples.
- El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.
- Una cultura educativa, en la cual todos se sientan partícipes (p.21).

2.2.2 Dimensiones de la educación inclusiva

Ainscow y Booth (2000) proponen como dimensiones de la educación inclusiva las políticas, las culturas y las prácticas inclusivas. Consideran que todas ellas deben gozar de la misma importancia, puesto que sustentan el proceso de la educación inclusiva, de tal forma que las representan, a cada una de ellas, como los lados de un triángulo equilátero.

a) Políticas de inclusión: Las políticas inclusivas se refieren a todo el conjunto de directrices, orientaciones y normas acogidas, adoptadas o emitidas por la institución educativa para garantizar la inclusión educativa y que tienen, ante todo, un origen o mediación institucional. Estas políticas se sintetizan en “Establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales” (Vélez, 2008, p. 10). Para Ainscow y Booth (2000), estas “tienen que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.14). Por su parte, la UNESCO (2009) considera que “Promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas, y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materias de estructuras y gobernanza de la educación” (p.9).

b) Cultura de inclusión: Schein (2004) define a las culturas organizacionales como el patrón de creencias básicas compartido y aprendido por un grupo para resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna. Señala que la condición es que el mismo haya funcionado lo bastante

bien como para ser considerado válido y, por tanto, éste es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas. También Fernández Enguita (2005) menciona que existen diferentes concepciones o formas de cultura, encontrándose que una más ajustada a un contexto de atención a la diversidad, es el enfoque adhocrático de la organización. El cual se caracteriza por una división flexible del trabajo basada en la colaboración y la coordinación, orientada a la resolución de problemas.

Por su parte, Schein (2004), subdivide la cultura de inclusión en tres niveles o capas: “los patrones de conducta, los valores declarados y las creencias implícitas”. En la óptica de la inclusión, la cultura es una dimensión que según Ainscow y Booth (2000) debe estar “[...] orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro” (p.14).

c) Prácticas educativas inclusivas: Para Ainscow y Booth (2000): “[...] las prácticas de los centros deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas.” Y agregan:

Las prácticas inclusivas no son responsabilidad exclusiva de los docentes y comprometen a todos los integrantes de la comunidad educativa, para lo cual se debe asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar (p.61).

2.2.3 Rol docente en la educación inclusiva

Según Terigi (2008) no es suficiente promover el acceso de “todos a la escuela”, sino generamos las condiciones para que todos aprendan; y tampoco

alcanza con “enseñar lo mismo a todos”, para que las prácticas educativas sean sinónimo de inclusión.

Por tal motivo, Ainscow (2001) afirma que se debe actuar y potenciar la inclusión en el aula como principio rector. Ello requiere un gran compromiso por parte de los docentes y adultos en general, con ellos mismos, para con cada alumno en su singularidad y en lo grupal. No implica sólo a los alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje, altas capacidades o con características diversas de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socio-económicas, entre otras).

Si bien, para el autor (Ainscow, 2001) asumir este compromiso puede derivar en diferentes sentimientos como la soledad o percepciones como la inabarcabilidad. Es decir que más allá de la acción individual, es preciso generar espacios colectivos para el autoconocimiento y la práctica comunitaria del respeto y la confianza. Para ello, se propone el apoyo de unos en otros y desde los diferentes roles que ejercen los docentes en distintos momentos y espacios, en lo escolar entre los distintos actores de la comunidad educativa, con trabajo colaborativo entre colegas de un mismo grado o año y articulado con los docentes de los otros grados o años, niveles y modalidades.

Según Gamarnik (2010) se trata de tomar de manera contextualizada lo que un currículum prescribe, en función de las características de las escuelas y las comunidades, y de los intereses, necesidades y demandas de los sujetos que habitan las escuelas.

De hecho, se debe cambiar la base de las prácticas docentes, convirtiéndolas en propuestas didácticas ricas orientadas a todos, valorando la riqueza de las interacciones, las altas expectativas y el clima colaborativo para la mejora de los aprendizajes (Carriego et al., 2017).

2.3 Aprendizaje

Desde un enfoque constructivista el autor Chadwick (2001) menciona que el aprendizaje:

Es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medioambiente, y por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma (p.112).

Por su parte, desde la perspectiva que busca articular aportes piagetianos con otros provenientes del psicoanálisis, Fernández (2000) sostiene que para que haya aprendizaje, es necesaria la presencia de sujetos activos y autores que signifiquen el mundo, y que se signifiquen ellos mismos en él.

Según Fernández (2000), las distintas modalidades de aprendizaje están marcadas por aspectos inconscientes del sujeto, dando especial importancia a los vínculos tempranos y a las significaciones singulares y particulares de cada sujeto. La autora da una especial consideración a cuatro niveles que son “Aportados por el enseñante y el aprendiente en un proceso vincular” (Fernández, 1987, p.53). Estos niveles son: "su organismo individual heredado su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida internacionalmente, la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro” (Fernández, 1987, pp. 53-54).

Es decir que se aprende en la interrelación del organismo, del cuerpo, la inteligencia y el deseo en un vínculo, por ende “El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación” (Fernández, 1987, p.54).

2.3.1 El aprendizaje y el sujeto del aprendizaje en la educación inclusiva

En relación a quiénes son los sujetos de la educación inclusiva, cuál es la educación y los aprendizajes en los que han de ser incluidos Miles y Singal (2009), aluden a que, la educación inclusiva acoge a todas las personas, porque todas son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara.

De tal modo, el Bristol City Council (2003) agrupa a los sujetos de la educación inclusiva según ciertas características: niños pobres, minorías étnicas y/o religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección a la escuela y con mayores dificultades escolares. Por consiguiente, desde la educación inclusiva, ya no resulta utilitario centrar la pregunta sobre: “quiénes son los sujetos de la educación inclusiva sino qué políticas, sistemas escolares, currículo, enseñanza, docentes y profesionales se precisan, con qué convicciones, capacidades y compromisos, para que no haya nadie que se quede fuera” (Martínez, 2002, p. 35).

En cuanto a cuáles son los aprendizajes a ser garantizados para incluir, (Benjamín, 2002; Ainscow, 2006; Booth & Dyson, 2006) apuntan a que el marco común de las competencias ha de ser sensible a objetivos singulares, trayectorias personalizadas, realización de proyectos no reducidos a la escolarización formal y sus tiempos, sino extendidos más allá de ellos. De este modo, la inclusión educativa ha de pensarse en conexión con la inclusión social (Bristol City Council, 2003; Echeita & Verdugo, 2005). De este modo, los aprendizajes han de entenderse desde una perspectiva integral (cognitivos, emocionales y sociales).

Cobeñas et al. (2017) postulan que “No se espera menos de ningún alumno sino todo lo contrario: se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos sus alumnos, independientemente de sus características” (p.19).

Anijovich (2016) propone que el diseño de las aulas heterogéneas es el correlato didáctico del enfoque de la diversidad en educación. Uno de los principios de las aulas heterogéneas e inclusivas es que todos pueden aprender, es decir que los estudiantes puedan tener una participación activa en sus procesos de aprendizaje:

Esto significa que tengan la capacidad de responder a un problema con un repertorio amplio de opciones, que demuestren actitud para continuar en la búsqueda de la verdad o de las soluciones, incluso a pesar de factores poco favorables y dispongan de habilidad para actuar de manera efectiva (Anijovich, 2016, p. 26).

Para ello se debe tener siempre presente que “Todos los estudiantes pertenecen al grupo clase y pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (Stainback & Stainback, 2011, p. 26).

2.3.2 La diversidad como valor educativo

En este punto en particular, Borsani (2010) afirma que es imposible poder trabajar la educación inclusiva, “Si no se concibe la diversidad como un valor humano y como un valor educativo” (p. 27).

Por otra parte, cuando se habla de diversidad, no sólo refiere a las diferencias físicas, de género o de etnia, sino también a las cuestiones de ‘capital, cultural y social’, es decir al origen socioeconómico de un determinado estudiante, ya que según Perrenoud (1990) “Si se brinda una misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y acaso que aumenten” (Anijovich, 2016, p. 20).

Hablar de diversidad también implica el reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia e intereses y proponen que los docentes realicen un diagnóstico de cada alumno y a partir de allí planifiquen su enseñanza.

[...] Es posible afirmar que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo son, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Sólo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos (Anijovich, 2016, pp. 24-25).

2.3.3 Aprendizaje cooperativo

Según Pujolás Maset (2012) “La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente” (p.91). Siguiendo a este autor:

El aprendizaje cooperativo, pues (entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual) aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva (p.92).

A su vez también propone profundizar en un dispositivo pedagógico complejo basado en tres puntales:

1. La personalización de la enseñanza: es decir, la adecuación, de lo que enseñamos y cómo lo enseñamos a las características personales de los

estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “Enseñanza Multinivel”, o “Programación Múltiple”, que consiste en la utilización de múltiples formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, de actividades de enseñanza y aprendizaje, de formas de evaluar, entre otras estrategias que se ajusten a las múltiples formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.

2. La autonomía de los alumnos y las alumnas (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos autónomos tengamos a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.

3. La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender (pp. 93-94).

3 METODOLOGÍA

3.1 Objetivos General y específicos

Objetivo General: Explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje.

Objetivos Específicos:

- 1) Describir e interpretar las concepciones sobre la educación inclusiva que tienen los docentes.
- 2) Describir e interpretar las concepciones que tienen los docentes acerca del aprendizaje.
- 3) Indagar si los docentes asocian vínculo entre educación inclusiva y aprendizaje.
- 4) Explorar las características de las actividades propuestas por los docentes para promover aprendizajes en niños y niñas.

3.2 Enfoque metodológico

En esta investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo que permitió realizar un acercamiento a las concepciones de los docentes acerca de la relación entre la educación inclusiva y el aprendizaje. De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2014), se concibe este enfoque 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.

Estas investigaciones se caracterizan por trabajar con datos textuales, articuladas en torno a una lógica y a un proceso inductivo, van de lo particular a lo general. Es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir”

la realidad tal y como la observan los actores que son investigados. Es holístico, porque considera el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. Es naturalista porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen.

Este enfoque se basa en métodos de recolección de los datos no estandarizado y consiste en obtener las perspectivas, y puntos de vista de los participantes. No pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias. Por último, el alcance final del estudio cualitativo consiste en comprender un fenómeno social complejo, buscando entenderlo.

3.3 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables sino que se observan los fenómenos tal cual como acontecen (Hernández Sampieri et al., 2014). Los estudios de diseño no experimental se caracterizan porque estudia lo ya existente y es muy difícil separar los efectos de las múltiples variables que intervienen, no se tiene control sobre las variables independientemente ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre ellas.

Además, se trata de un diseño de tipo transversal (Yuni & Urbano, 2014) debido a que supone la medición del caso independiente. Es decir que la recolección de datos se lleva a cabo en un momento determinado, haciendo un corte en el tiempo y de una sola vez, permitiendo obtener la información acerca de la situación y un panorama de la realidad.

El alcance de la investigación fue descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014), ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino indagar la incidencia de las modalidades, categorías y niveles de una o más variables, en una población determinada.

3.4 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 6 docentes de nivel primario cuyas edades oscilan entre 25 a 50 años de edad, de sexo femenino. Las mismas se desempeñan en una escuela de gestión pública ubicada en la localidad de Las Lajitas, provincia de Salta.

La muestra será de tipo diverso o de máxima variación, debido a que se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien para focalizar en las diferencias y coincidencias (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2014).

3.5 Instrumento de recolección de datos

Para relevar los datos de esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, Hernández Sampieri et al. (2014). Este tipo de entrevistas se caracterizan por su flexibilidad, las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes. Las preguntas se hicieron con un carácter abierto y neutral, ya que se buscó obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

La entrevista estuvo conformada por 15 preguntas guías (se adjunta modelo en Apéndice A) con flexibilidad para reformular añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

3.6 Procedimientos de recolección de datos

Para el desarrollo de la investigación se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- La primera aproximación con la institución educativa y con los participantes seleccionados personalmente, allí se les explicó los objetivos de la investigación y se les pidió la firma del consentimiento informado (Ver Apéndice B).

- Luego se concertó con los docentes la fecha y horario para la realización de las entrevistas que se realizaron de modo individual en el establecimiento educativo en donde se realizó la investigación, los recursos utilizados para registrar la información fueron el protocolo semiestructurado de la entrevista y grabadora de audio. Dichas entrevistas tuvieron una duración aproximada entre 30 y 50 minutos.

3.7 Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos se realizó a partir de la información obtenida de las entrevistas realizadas. Una vez realizadas las desgrabaciones de las mismas se procedió a segmentar la información según unidades de contenido. El criterio elegido para establecer las separaciones fue el “criterio temático” por lo que el texto quedó reducido en función de los temas específicos.

Luego del procedimiento de segmentación, se continuó con la organización temática a partir de un proceso de categorización deductivo, es decir las categorías fueron establecidas a priori por asignándose cada unidad a una categoría ya existente, definida anteriormente como variable.

Para sintetizar y organizar los datos se utilizaron matrices cualitativas, las cuales se diseñaron por categorías de análisis, colocando en las columnas las subcategorías y en las filas los datos de cada participante de las entrevistas. En el cuadro siguiente se presentan las categorías y subcategorías utilizadas:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones docentes sobre educación inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y saberes generales sobre la educación inclusiva. • Atención a la diversidad del alumnado. • Educación inclusiva como proceso de eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.
<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones docentes sobre el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones de los docentes sobre el aprendizaje. • Imaginario del docente en relación al aprendizaje inclusivo. • Expectativas docentes en cuanto al aprendizaje de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • Concepciones docentes sobre la relación entre la educación inclusiva y el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones que propician el aprendizaje inclusivo. • Barreras que dificultan la participación de los alumnos. • Importancia del rol docente en la educación inclusiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Características de las actividades propuestas por los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta educativa en relación a los contenidos a desarrollar. • Estrategias que los docentes aplican en el aula.

4 RESULTADOS

En el presente apartado se plasmarán los principales resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a las docentes que componen la muestra de la presente investigación. Para ello la información se organizó en función del sistema de categorías y subcategorías planteadas, cuyo fin fue la articulación de las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico elaborado.

4.1 Concepciones docentes en torno a la educación inclusiva

El primer objetivo específico implicaba describir e interpretar las concepciones sobre la educación inclusiva que manifiestan las docentes entrevistadas. Para ello se desplegaron tres subcategorías: conocimientos y saberes generales sobre la educación inclusiva; atención a la diversidad del alumnado y educación inclusiva como proceso de eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

Respecto a los conocimientos y saberes generales sobre la educación inclusiva, las docentes entrevistadas manifestaron diversos conocimientos al respecto. Los resultados indican que la mitad de las docentes consideran a la educación inclusiva como un hecho asociado a la integración de alumnos con discapacidad. Por su parte, la otra mitad da cuenta de un conocimiento mayor fuente de su empeño por promover una educación con las mismas oportunidades para todos los alumnos.

Las docentes 1, 2 y 4 asocian a la educación inclusiva con la integración de los alumnos con discapacidad, quedando limitados estos saberes puesto que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración.

Docente 1 *“Tratar de que sea para todos por igual los contenidos, de hacer la bajada como para que ellos también se sientan incluidos”.*

Docente 2 *“Creo que la inclusión es mirar a todos los niños de la misma manera y que todos aprendan, apunta a la equidad educativa, no excluir a*

nadie, que todos los chicos tengan la misma oportunidades de aprendizaje, eliminar todo tipo de exclusión a alumnos con necesidades educativas especiales y fomentar su desarrollo y participación en la sociedad que puedan ellos sentirse parte de”.

Docente 4 *“Incluir para el saber, aumentando así la participación para el logro de aprendizaje exitoso, sobre todo a los niños más vulnerables o con discapacidad”.*

Así mismo las docentes 3, 5 y 6, manifiestan un conocimiento sobre la educación inclusiva que acepta la diversidad posibilitando las mismas oportunidades y accesos para todos los alumnos. Tal como lo expresa la docente 3 *“Trabajar con la diversidad para mí era eso, que todos formaban parte y que se acepten, yo lo entendí así”.*

Docente 5 *“Entiendo que es la enseñanza para todos los niños sin importar las diferencias o dificultades que existan en ellos en cuanto a sus características, facilitar el aprendizaje entre los alumnos, eliminando esas ciertas dificultades o barreras que se le presenten, e incentivando y motivando a la participación de todo el grupo clase”.*

Docente 6 *“La educación inclusiva tiene que ver en todos los ámbitos, implica que todos los niños, jóvenes y adultos aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones ya sea personales, sociales o culturales”.*

Si bien las docentes en sus discursos poseen ciertos conocimientos sobre la educación inclusiva, solo la mitad de ellas la asocian a reconocerla desde su conceptualización más amplia centrada en una educación común y de calidad para todo el alumnado, en este sentido el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el año 2019 refiere a que “La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos; promover un lugar donde todos sus miembros puedan acceder al aprendizaje con equidad. Sean estudiantes con o sin discapacidad, con

dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras). De hecho, la educación inclusiva no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.7).

En la subcategoría atención a la diversidad del alumnado se pudo identificar que todas las docentes al referirse a sus alumnos coinciden en que es necesario responder a las diferencias y a la diversidad entre unos y otros, para lo cual es necesario el respeto y la aceptación para brindar una educación de calidad y de equidad para todos.

En ese sentido, la docente 5 expresa *“Responder a esa diversidad de necesidades de los alumnos, poder satisfacerlas, promoviendo la participación en el aprendizaje, brindado estrategia que favorezcan y fortalezcan sus habilidades, potenciar el autoestima y adaptándonos a las posibilidades de cada niño”*.

Es decir las docentes mencionadas valoran la diversidad del aula, reconocen que sus alumnos poseen capacidades y posibilidades diferentes y que esto ofrece mayores oportunidades de aprendizaje para todos los miembros del aula, convirtiéndose así en oportunidades de aprendizaje y participación, la UNESCO (2005) refiere a la educación inclusiva como “Una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”.

En cuanto a la educación inclusiva como proceso de eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, tres de las docentes entrevistadas coinciden en la importancia de identificar aquellos aspectos que facilitan o inhiben los procesos inclusivos para reducir dichas barreras, generando así oportunidades de acceso y participación para aprendizajes exitosos en los alumnos.

Docente 5 *“Facilitar el aprendizaje entre los alumnos, identificando y eliminando esas ciertas dificultades o barreras que se le presenten, e incentivando y motivando a la participación de todo el grupo clase”*.

Esta expresión permite identificar que es necesario eliminar barreras que impiden la participación y el aprendizaje de los alumnos, interviniendo allí para que se produzcan verdaderos procesos inclusivos respetando la diversidad, adquieren relevancia aquí los postulados de Booth y Ainscow (2015) quienes refieren a que la educación inclusiva implica, “(...) un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 11).

4.2 Concepciones docentes sobre el aprendizaje

El segundo objetivo se proponía describir e interpretar las concepciones que tienen los docentes acerca del aprendizaje. Para abordarlo se desplegaron tres subcategorías: consideraciones de los docentes sobre el aprendizaje; imaginario del docente en relación al aprendizaje inclusivo; y expectativas docentes en cuanto al aprendizaje de los alumnos.

En relación a las consideraciones de los docentes sobre el aprendizaje, encontramos que se manifiestan diferentes posturas al respecto. Las docentes 1, 2, 3 y 4 coinciden al afirmar que el aprendizaje es una construcción, un proceso que se produce dentro del alumno a partir de su experiencia con el medio, por lo que entendemos que su lugar teórico se sostiene en una perspectiva constructivista.

Al respecto la docente 2 expresa: *“Para mí aprender, es el proceso a través del cual una persona adquiere o modifica sus conocimientos sus habilidades sus destrezas o su conducta todo esto como fruto de la experiencia directa del estudio de la observación del razonamiento o de la instrucción lo que lo prepara para muchas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana”*.

Otro dato importante analizado es que todas las docentes indican que es necesario partir desde los aprendizajes previos de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad y la heterogeneidad presente en el aula.

Docente 5 *“Tener en cuenta sus intereses; esto para obtener una indagación previa de sus saberes para así poder empezar y avanzar”.*

Es relevante destacar también los aportes de las docentes 4 y 5 quienes hacen referencia a la importancia del trabajo grupal en el aprendizaje, plasmados en los proyectos llevados a cabo por ellas mismas, con el fin de atender las diversas necesidades de los alumnos. Es decir estas docentes se posicionan desde una perspectiva del aprendizaje cooperativo entre alumnos y también con el docente a cargo del grado.

Docente 4 *“También, una buena idea es el trabajo colaborativo, trabajar de forma cooperativa con los estudiantes, promover su participación, que se logra de lo antes mencionado, una vez que se genera esa confianza en cada uno, pasamos a centrarnos en lo que son sus destrezas, generando motivación con el fin de generar un buen aprendizaje”.*

La comprensión de esta respuesta nos ubica en torno a los aportes de Pere Pujolas (2012) quien plantea que “El aprendizaje cooperativo, pues (entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual) aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva” (p.92).

En cuanto al imaginario del docente en relación al aprendizaje inclusivo, la mayoría de las docentes manifiestan que este implica un gran desafío a enfrentar, debido a que deben realizar adecuaciones en el currículum y en su enseñanza para integrar a los alumnos con alguna discapacidad en el aula, reduciéndose así el concepto y la comprensión de la educación inclusiva y dejando de lado a los alumnos que componen el grupo clase total.

Otro dato relevante fue aportado por la docente 1, quien sostuvo que todos los alumnos pueden aprender, presentando una visión positiva e inclusiva de sus alumnos. *“Todos pueden aprender, todos tienen la capacidad de aprender de una u otra manera van a aprender está acá en donde uno tiene que generar estrategias o alternativas para que todos puedan desarrollar esa capacidad de aprendizaje”*.

Por su parte, en las docentes 3 y 6, se observa que buscan lograr que los alumnos aprendan los temas dados, pasando desapercibidas las dificultades que se presenten en ellos, partiendo de la realidad del niño, de modo que se centran en la calidad y no en la cantidad, pretendiendo de esta manera que los alumnos logren desenvolverse y alcancen un buen desempeño.

En relación a las expectativas docentes respecto del aprendizaje de los alumnos, tomamos en cuenta lo citado por Fernández (2000) quien sostuvo que, para que haya aprendizaje, es necesario la presencia de sujetos activos y autores que signifiquen el mundo, y que se signifiquen ellos mismos en él. Las docentes 1, 2 y 5, coinciden en buscar y promover un aprendizaje significativo, motivando la construcción tanto del conocimiento, como de habilidades, valores y hábitos, con el fin de promover la participación, interacción, el interés y un buen desempeño en el grupo clase.

A su vez las docentes 1, 4 y 6 enfatizaron en la importancia de la autonomía de los alumnos. Presentamos como ejemplo el siguiente testimonio de la Docente 1: “Que ellos tengan la capacidad de ser críticos y reflexivos ante todo, me gusta ver la calidad que se puede llegar a generar en todo lo que se enseña, si ellos pueden propiciar dudas o argumentar de diferentes manera lo que uno le va enseñando”.

El cruce con el marco teórico lleva a retomar los aportes de Pujolas Maset (2012), quien plantea que: “Cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender)

y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos” (p. 93).

4.3 Concepciones docentes sobre la relación entre la educación inclusiva y el aprendizaje

El tercer objetivo específico plantea indagar si los docentes asocian vínculo entre educación inclusiva y aprendizaje. Al respecto, en la mayoría de las respuestas recabadas en las entrevistas se asocia educación inclusiva con integración de alumnos con discapacidad. Ante esta categorización se desplegaron tres subcategorías: condiciones que propician el aprendizaje inclusivo, barreras que dificultan la participación de los alumnos y la importancia del rol docente en la educación inclusiva.

Al indagar sobre las condiciones que propician el aprendizaje inclusivo, las docentes 1, 4, 5 y 6 mencionan la importancia de contar con recursos e infraestructura adecuada, ya que de no ser cubiertas se constituirían en barreras para el aprendizaje y la participación cuando estas están presentes.

Docente 1 *“Nosotros tenemos la disposición de hacerlo, de atender a la diversidad pero como verás no nos acompañan muchos recursos, mira las sillas que tenemos, yo quiero poner un niño que utiliza silla de ruedas acá y ¿Cómo hago?”.*

Docente 4 *“Infraestructura adecuada para que el niño no tenga dificultad, donde no sea una barrera o un obstáculo el ingreso, por ejemplo un niño con silla de ruedas”.*

Así mismo las docentes 2 y 3 hacen mención de la actitud de los docentes frente a la educación inclusiva. Docente 2 *“Primero más que nada voluntad y responsabilidad para atender a la diversidad promover la participación en clase, la colaboración, espacios educativos inclusivos, recursos virtuales didácticos, cuidar detalles en la manera de tratarlos, etc.”.*

Docente 3 *“Maestros con ganas de impartir conocimientos, dar amor”.*

El documento de la UNESCO (2009) considera que “Promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas, y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materias de estructuras y gobernanza de la educación” (p.9).

En ese sentido, la institución educativa no cuenta con infraestructura adecuada pero si de una actitud positiva por los docentes, sin embargo en sus discursos también se infiere que en la práctica siempre surge el discurso que asocia a la educación inclusiva exclusivamente con las actividades de integración de alumnos con alguna discapacidad.

Respecto a las barreras que dificultan la participación de los alumnos consideramos las palabras de Escudero y Martínez (2011) quienes refieren a que, existen barreras u obstáculos que impiden la inclusión y la participación de todos los niños en el aprendizaje. Este tipo de barreras pueden ser de tipo físico, de organización, de relaciones y de tipo didácticas en lo que sería el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las docentes entrevistadas coinciden en identificar las barreras físicas, debido a la infraestructura precaria de la escuela en donde trabajan, la cual actualmente se encuentra en remodelación, también faltan rampas al ingreso y en los diferentes entradas y espacios de la escuela, y tampoco cuentan con aulas, ni baños adaptados para responder a la diversidad de los alumnos.

Así mismo las docentes 1, 2 y 4 coinciden al referirse también a las barreras de tipo actitudinal.

Tal y como lo expresa la docente 1 “Las barreras para que participen todos los alumnos en cuanto a la inclusión a mí me parece que tiene mucho que ver sobre todo en el respeto y la aceptación que todos somos diferentes”.

La docente 3, hace referencia a las barreras didácticas *“adaptación curricular, desarrollo profesional, recursos de apoyo, flexibilidad curricular, espacios educativos inclusivos”*.

El docente cumple un rol fundamental para que la educación inclusiva se realice efectivamente, debido a que una de sus funciones es eliminar las diversas barreras que se presentan en el aprendizaje. De este modo en la subcategoría rol docente inclusivo, las entrevistadas coinciden al expresar la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades, respetar las diferencias, motivar, acompañar como guía, dialogar, aconsejar, lograr la aceptación, la convivencia y la igualdad de oportunidades, ser responsable del proceso y desarrollo teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes creando oportunidades de enseñanza y aprendizaje, etc.

Tal como lo expresa la docente 4 *“Como acompañamiento, llegar a todos, a todos por igual, buscando la igualdad, la equidad, el buen trato, saber escuchar, buscando apoyo y adecuaciones necesarias para acceder al aprendizaje”*.

Por lo mencionado anteriormente, es menester resaltar que al referirse a su rol, las docentes manifiestan actitudes positivas y apertura hacia los procesos inclusivos, pero relacionándolo a la diversidad de alumnos asociada a la discapacidad, las entrevistadas expresaron su valoración sobre una correcta adecuación, dejando de lado actividades o tareas amplias donde todos podrían participar. Por el contrario, Ainscow (2001) afirma que se requiere un gran compromiso por parte de los docentes y adultos en general, con ellos mismos, con cada alumno en su singularidad y en lo grupal, y no sólo hacia los alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, altas capacidades o con características diversas de distinto tipo.

4.4 Características de las actividades propuestas por los docentes para promover aprendizajes

En cuanto al cuarto y último objetivo específico, aquel que propone caracterizar las actividades de las propuestas de los docentes, se desglosaron 2 subcategorías; oferta educativa en relación a los contenidos a desarrollar por los docentes y las estrategias que los docentes aplican en el aula.

En relación a la oferta educativa de los contenidos desarrollados por los docentes, todas las entrevistadas hacen referencia a la necesidad de realizar las adaptaciones curriculares. Primero desde un sondeo y conocimiento de sus alumnos para hacer luego la bajada de los contenidos y siempre haciendo referencia a los alumnos en particular y no al grupo clase en concreto. Es decir los docentes planifican para todos, pero en sus discursos hacen la diferencia con respecto a la planificación para alumnos con discapacidad, volviéndose a observar una concepción sobre la educación inclusiva relacionada a la discapacidad.

Docente 2 “Realizando los ajustes y los cambios necesarios en nuestra práctica para así facilitar la diversificación de la enseñanza y la personalización de experiencias de aprendizajes comunes, se respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno y así centramos las características de cada uno y no tanto en los contenidos”.

Así mismo las docentes 4, 5 y 6 dejaron ver su idea sobre la importancia del trabajo cooperativo entre los alumnos, promotor de logro de mejores aprendizajes, y del desarrollo del máximo de las potencialidades, también manifiestan la importancia e implicancia del docente en el aprendizaje de los estudiantes.

Docente 4 “Diariamente tenemos distintas situaciones que pueden presentarse en el aula, pero las más destacadas pueden ser donde se trabaja de forma cooperativa, colectiva, estos son aspectos donde el niño se puede desenvolver, potenciar más, y demostrar más sus capacidades, habilidades y fortalezas, eliminando en cierto modo las dificultades que se le presenten a lo largo del trayecto escolar.

Docente 5 “Trato de fomentar la interacción entre ellos, y que participen de la clase, dándoles la oportunidad de que cada uno pueda darse a conocer. Y por último y lo más importante es el reconocimiento, ya sea por su comportamiento, rendimiento o colaboración en el aula.

Docente 6 “Trabajamos en equipo, es como una forma de socializar”.

A su vez las docentes 4 y 5, hacen referencia a los recursos necesarios para la enseñanza, *También es fundamental el material didáctico que ofrecemos, ya que por medio de estos facilitamos un buen aprendizaje en los alumnos, contar con herramientas, cuadernillos, con recursos pedagógicos para la participación plena de todos los estudiantes, también charlas.*

También es importante destacar que las docentes 5 y 6, quienes trabajan en grados menores, refieren que en sus prácticas utilizan como recursos juegos, cuentos, canciones, etc.

Docente 5 *“Como trabajo con niños pequeños, como herramienta principal utilizo el juego, canciones, también desarrollo actividades gráficas”.*

Las docentes 1 y 3, coinciden en mencionar la necesidad del acompañamiento y el compromiso hacia los alumnos con discapacidad, ante lo cual ellas mencionan la necesidad de conseguir los recursos materiales adecuados.

Docente 1 *“Conseguirle los materiales para que pueda trabajar ingeniármelas de alguna manera si no es cómo que no estoy ayudando me parece que uno tiene que comprometerse, la ubicación del alumno, la participación de ellos y valorando siempre el trabajo”.*

En relación a la oferta educativa las docentes manifiestan que no cuentan con recursos ni tampoco los reciben por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. Esta carencia es la que según las entrevistadas no les facilitaría la atención a todos sus alumnos, haciendo hincapié en los alumnos con discapacidad es decir que se manifiesta una perspectiva de la práctica educativa desde un enfoque de la integración de alumnos con discapacidad quedando nuevamente reducida la educación inclusiva. Carriego, Mezzadra y Sánchez (2017) refieren que se debe lograr cambiar la base de las prácticas docentes, convirtiéndolas en propuestas didácticas ricas orientadas a todos, valorando la riqueza de las interacciones, las altas expectativas y el clima colaborativo para la mejora de los aprendizajes.

Para finalizar, al analizar las respuestas sobre las estrategias que los docentes aplican en el aula, las respuestas de las entrevistadas se dividen en aquellas docentes que ejercen en grados con niños y niñas de menor edad, de las de aquellas que ejercen en grados con alumnos más grandes.

Las docentes 1, 3, 5 y 6 las cuales pertenecen a 1° y 2° grado expresaron que las estrategias más utilizadas en el aula son el trabajo en equipo, los juegos, las canciones, el intercambio de ideas, etc.

Docente 5 “Aplico lo que son las canciones, además, por medio de ellas imaginamos, trabajamos en equipo, es como una forma de socializar. También implemento lo que son fichas, letras con imágenes, en lo matemático los ejercicios de cálculos mentales, para ir ejercitando y bueno el juego, que es lo más imprescindible, nunca puede faltar, más cuando tratas con pequeños de 1° grado”.

A su vez las docentes 2, 3 y 4 se desempeñan en grados más altos y utilizan estrategias como lluvia de ideas, indagar en los saberes previos, buscan la participación activa y protagonista del aprendizaje de los alumnos.

Docente 4 “La participación activa, individual y colectiva, donde el niño es el protagonista y construye el aprendizaje significativo”.

Si bien las estrategias mencionadas por las docentes son escasas y acotadas, teniendo en cuenta la diversidad de alumnos se podrían implementar otras más efectivas, sin embargo se puede observar que las estrategias que los docentes utilizan en sus aulas son importantes al atender la diversidad, reconocer edades, estilos de aprendizajes, preferencias, intereses, etc. así mismo se posibilitan nuevas formas de trabajo (aprendizaje cooperativo), agrupamientos y la enseñanza de habilidades sociales, etc.

5 CONCLUSIONES

En el presente apartado, nos proponemos reflejar los aportes más relevantes alcanzados como resultado del este trabajo de investigación. No está dentro de nuestras pretensiones alcanzar respuestas acabadas, sino plasmar ideas y consideraciones generales al respecto.

El proceso de investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, durante las tareas del proyecto se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a seis docentes de una escuela primaria, con la finalidad de dar respuesta al objetivo general de la investigación, explorar y describir las concepciones de los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje.

Según lo manifestado en las entrevistas, las concepciones que poseen las docentes sobre la educación inclusiva, es confusa y reducida a la integración de alumnos con discapacidad a la escuela común, solo la mitad de las docentes concibe a la educación inclusiva desde un enfoque educativo basado en la diversidad y que asegure que todos los alumnos tengan la posibilidad de beneficiarse de una educación pertinente y de calidad. Se trata de un proceso por el que se busca responder de la mejor manera posible a las diferencias presentes en los alumnos, desde un planteamiento global de trabajo en el aula, donde todos participan del mismo momento, y pueden desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales.

En relación a la otra mitad de las docentes, en sus discursos manifiestan reiteradamente el reconocimiento de la diversidad en sus aulas, pero relacionándola a los alumnos que presentan alguna discapacidad. En este aspecto se pudo concluir que las representaciones de las entrevistadas manifiestan una concepción reducida de la educación inclusiva debido a que se posicionan solo desde una de las aristas o características que sustenta la educación inclusiva, la cual abarca la integración pero también la excede. Por

ende concebir la educación inclusiva desde este aspecto, se deja de lado la participación de los otros alumnos, que también necesitan ser valorados y reconocidos, procurando que el aprendizaje se torne verdaderamente incluyente, avanzando así en procesos y en el bienestar de los alumnos en general. Además, se hace hincapié en la importancia de reconocer los aprendizajes previos, considerando la diversidad, la heterogeneidad del aula y el trabajo cooperativo como estrategia necesaria para atender las diferentes necesidades de los alumnos

Sin embargo, al indagar sobre las concepciones sobre el aprendizaje inclusivo, la mayoría de las docentes lo representa como un desafío que tienen que enfrentar a la hora de realizar las adecuaciones en la enseñanza, con la finalidad de integrar a los alumnos que presentan alguna discapacidad, es decir para las docentes el aprendizaje es inclusivo cuando en el aula tienen un alumno con discapacidad y por ende deben realizar las adecuaciones curriculares pertinentes, reduciéndose así el concepto y la comprensión de la educación inclusiva.

Según lo expresado por las docentes, sin dejar de insistir en su concepción reducida de la educación inclusiva, situamos aquí un aporte fundamental de esta investigación vinculado a la relación entre la educación inclusiva y el aprendizaje. Esta postura trae como consecuencia que el aprendizaje quede limitado a las enseñanzas del docente y a lo que él realiza en sus prácticas pedagógicas para atender a los alumnos con discapacidad mediante adecuaciones curriculares. Esta limitación está dada debido a que, en la práctica, atender a la diversidad implicaría ir más allá del acercamiento y permanencia de unos con otros, sino que también debe haber convivencia en el aula, desde lo que se enseña y aprende, donde cada alumno es acogido y desarrolla procesos de aprendizajes dentro de la misma aula participando de cada actividad y tareas independientemente de sus características particulares, para que en todos y en cada alumno queden eliminadas las barreras que impiden su aprendizaje y participación . Es decir la relación de la educación inclusiva y el aprendizaje estaría dada a partir de una mirada hacia la

educación y la diversidad de todos los alumnos en general, promoviendo estrategias de aprendizajes y participación mediante actividades cooperativas ofreciendo opciones para que se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden mediante el aprendizaje llamado cooperativo como forma de estructurar las distintas actividades que propicien la interacción entre los alumnos y en torno del trabajo en equipo, basándose en la necesaria interacción entre el docente y los alumnos y en el trabajo individual a la hora de aprender.

En función de estos resultados, resultaría preciso que se elaborasen proyectos educativos más amplios para un aprendizaje común, promoviendo así una educación de calidad, generando oportunidades, acceso, participación y aprendizajes exitosos para todos, reconociendo la subjetividad del Otro distinto, con capacidades y potencialidades propias y que a su vez enriquece el aula.

También creemos importante hacer mención de los condicionantes materiales en torno a las actividades propuestas por las docentes para promover el aprendizaje. Al respecto, las entrevistadas expusieron que no cuentan con las condiciones apropiadas para el aprendizaje, haciendo hincapié en las barreras físicas por la infraestructura inadecuada de la institución educativa a la que pertenecen, limitándose así en sus discursos las condiciones a una mirada sobre la integración de los alumnos con discapacidad. Otras de las barreras que mencionan refieren a las de tipo actitudinal, a causa de creencias y actitudes negativas que obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad, también, didácticas y por último, de formación profesional, lo que dificultaría el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo respectivo a la oferta educativa que brindan las docentes según lo expresado en las entrevistas, también ella se presenta como barrera para el aprendizaje y la participación, debido a la falta de recursos básicos, que ellas consideran que no tienen, ni reciben por parte del Ministerio de Educación, entre ellos refieren al equipamiento escolar adecuado, rampas, baños

adaptados, material didáctico y formación docente, etc., nuevamente haciendo hincapié a la falta de posibilidad de integración de alumnos con discapacidad.

Sintetizando lo explicitado, a partir del presente trabajo de investigación, se pudieron conocer las concepciones de las docentes sobre la educación inclusiva y sobre el aprendizaje y cómo éstas categorías se relacionan, destacando que a pesar de que la educación inclusiva en sus discursos y sustentada por leyes que así la definen, aún queda un largo camino por recorrer para que realmente lo sea, porque todavía según nuestras conclusiones no consigue en su práctica atender a la diversidad presente en el aula, que si bien abarca la discapacidad también la excede.

Consideramos que el camino por recorrer implica capacitación y formación a los docentes, al equipo directivo, y a todos los miembros de la escuela, a fin de esclarecer concepciones en la comunidad educativa. Del mismo modo, la construcción, producción y distribución de material sobre educación inclusiva que la contemple en todas sus dimensiones y no solo reduciéndola a la inclusión de alumnos con discapacidad, como es actualmente el material que el Ministerio de Educación de nuestro país distribuye a las diferentes escuelas, a los cuales tuvimos acceso y pudimos observar que si bien en sus decires se habla de la educación inclusiva como un derecho de todos y se atiende a la diversidad, la bajada en su contenido se realiza teniendo en cuenta la diversidad desde la perspectiva de la inclusión de alumnos que presentan alguna discapacidad.

Acotando a los aspectos enunciados, se pone de manifiesto que la presente investigación contribuye a la psicopedagogía de modo que le permite al psicopedagogo procurar la inclusión educativa en todos los alumnos, analizando las diferentes formas de exclusión, las posibles barreras existentes en la escuela, con el fin de promover la participación de todo el alumnado, de tal manera generar un plan que atienda a la diversidad y que sea verdaderamente inclusivo en el que todos sean valorados y reconocidos.

Le corresponde al psicopedagogo desde su práctica generar y promover espacios de reflexión y análisis mediante el acompañamiento a los docentes, directivos y comunidad en general de la institución, proponiendo acciones y planes de atención ajustada a la diversidad actual de las instituciones educativas, como así también la posibilidad de realizar acciones preventivas que puedan evitar situaciones de exclusión para los alumnos. No obstante, en futuras investigaciones resultaría enriquecedor incrementar la cantidad de docentes entrevistadas, ya que un mayor número nos proporcionaría una lectura aún más enriquecedora por las respuestas analizadas.

Otra de las limitaciones y la más importante es la ausencia de otras investigaciones en cuanto a la temática, es decir si bien la educación inclusiva hoy en día es un tema muy investigado dentro y fuera de nuestro país, no hemos encontrado antecedentes que refieran a la relación de la educación inclusiva con el aprendizaje.

Para finalizar, como sugerencia para dar continuidad a esta pesquisa, creemos importante continuar por la vía de indagar acerca la concepción de la calidad educativa de una institución en la que se reconoce que la base que la sustenta es la puesta en práctica de la Educación inclusiva. También se podría profundizar en las perspectivas de la educación inclusiva en los profesionales de la psicopedagogía, ya que de acuerdo a ellas podrían actuar como facilitadores u obstaculizadores del proceso inclusivo, al ser facilitadores producirían mejoras mediante acciones concretas en las diferentes instituciones y/o ámbitos en donde se desempeñan. Por último, creemos que nuestro aporte como antecedente para estudios posteriores, significaría un punto de partida poner el foco sobre las concepciones de los equipos interdisciplinarios, también de equipos directivos, personal de maestranza, etc. esto permitiría ampliar la mirada a todos los actores institucionales ya que sin ellos los cambios tampoco serian posible si se quiere construir una verdadera educación inclusiva en donde todos tengan lugar.

6 REFERENCIAS

- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: Centro de Estudios sobre Educación Integrada (CSIE).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.
- Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2006). "Inclusión y la agenda de normas: Negociación de la presión política en Inglaterra". *Revista Internacional de Educación Integrada*, 10, (4), 295-308.
- Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Londres: Routledge.
- Alonso, C. Gallego, D. & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. "Aulas Heterogéneas y equidad"*. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamín, S. (2002). *La micropolítica de la educación inclusiva. Una etnografía*. Neuquén: Prensa Universitaria Abierta.
- Borsoni M. J. (2010). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bristol City Council (2003). *Estándar de inclusión de Bristol. Orientación sobre buenas prácticas para las escuelas*.
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.

Carriego, C. Mezzadra, F. & Sánchez, B. (2017). *Aprender de las escuelas: una caja de herramientas para directivos y docentes*. Buenos Aires: CIPPEC y Natura.

Celis, C. Zea, M. (2017). *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje como Facilitadores de la Educación Inclusiva*. (Tesis de Maestría en Educación). Cundinamarca: Universidad De La Sabana.

Chadwick, C. B. (2001). La Psicología de Aprendizaje del enfoque Constructivista. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 31, (4), 111-126.

Cobeñas, P. Fernández, C. Galeazzi, M. Noziglia, J. Santuccion, G. Schnek, A. (2017). *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Ed. Buenos Aires Ciudad.

Dávila, J. & Valdebenito Zambrano, V. (2016). *Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional*. (Tesis de Licenciatura en Educación). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Echeita Sarrionandia, G. & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 104-110.

Echeita Sarrionandia, G. Martín, E. & López, M. (2009). Dilemas en los Procesos de Inclusión: Explorando Instrumentos para una Comprensión de las Concepciones. (p.169). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>

Echeita, G. & Verdugo, M. A. (2005). "Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio". *Siglo Cero*, 36, (1), 5-12.

Educación Especial (2009). *Una modalidad del sistema educativo argentino Orientaciones 1*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Fernández Enguita, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.) *Organización escolar, profesión docente entorno educativo* (pp. 11-38). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía/AKAL.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.

Gamarnik, R. (2010). *La generación de condiciones institucionales para la enseñanza*. Buenos Aires: 1° ed. Ministerio de Educación de la Nación.

- Gentry, J. A. & Helgesen, M. G. (1999). Uso de la información del estilo de aprendizaje para mejorar el curso de gestión financiera básica. *Práctica financiera y educación*, primavera-verano.
- Gil, F. & Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, (1), 27-47.
- Gómez Andrade, A. (2017). *Concepciones docentes sobre la educación inclusiva y su incidencia en el proceso educativo de los colegios particulares en la Parroquia Satelital la Puntilla*. (Tesis de grado licenciatura en Educación especial). Guayaquil: Universidad de especialidades Espíritu Santo.
- Grimaldi V. Cobeñas, P. Melchior, M. & Battistuzzi, L. (2014). *Construyendo una Educación Inclusiva*. La Plata: Asociación Azul.
- Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546 (2008). Salta. Argentina.
- Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). Argentina.
- Martínez, B. (2002). "La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI", en D. FORTEZA y M. R. ROSSELLÓ (eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Miles, S. & Singal, N. (2009). La educación para todos y el debate inclusivo: ¿Conflicto, contradicción u oportunidad? *Revista Internacional de Educación Integrada*, 14, (1), 1-15.

- Ministerio de Educación de la Nación (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Burnod Aires: 1° ed. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Moncayo Muñoz, N. Muñoz Ruiz, A. Narváez Lamilla, Y. & Vásquez Cárdenas, S. (2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva*. (Tesis de Maestría en educación desde la diversidad). Manizales: Universidad de Manizales.
- Moreno, M. & Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21, (2), 265-280.
- Pacheco Herrera, P. (2020). *Concepciones sobre educación Inclusiva y su relación con la práctica pedagógica de los docentes*. (Tesis de Maestría para obtener el título de Magíster en Inclusión). Córdoba, Colombia: Universidad de Córdoba.
- Pujolás Maset (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje colaborativo. *Universidad de Vic. Educatio Siglo XXI*, 30, (1), 89-112.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Madrid: Graó.

- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1992). *Las Teorías Implícitas una Aproximación al Conocimiento Cotidiano*. Madrid: Editorial Visor.
- Schein, H. E. (2004). *Cultura Organizacional y liderazgo*. 3° ed. Jossey-Bass. Santiago: Editorial HB.
- Smith, R. M. (1988). *Aprendiendo a aprender. Milton Keynes*. Berkshire: Open University Press.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2011). *Hacia las aulas inclusivas*. En *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Terigi F. (2008). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. La situación de la inclusión escolar y las trayectorias educativas en los países de la región. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO (2005). *Lineamientos para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. UNESCO/MEC.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
- UNESCO. (1994). *La declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO/MEC.
- Vélez, M. C. (2008). *Presentación del estado de la inclusión en Colombia en la 48ª Conferencia Internacional Sobre Educación de la Unesco*.

ANEXOS

Apéndice A. ENTREVISTA A DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO

Preguntas de identificación.

- **Nombre:**
- **Establecimiento educativo:**
- **Curso a cargo:**
- **Turno:**
- **Antigüedad docente en el nivel primario:**
- **Otras:**

Objetivos:

1) Caracterizar las concepciones sobre la educación inclusiva que tienen los docentes.

- 1) ¿Cómo considera deber ser la propuesta de trabajo para atender a la diversidad?
- 2) ¿Qué entiende usted por educación inclusiva?
- 3) ¿Qué aspectos considera imprescindible atender en las prácticas educativas para que estas sean inclusivas?
- 4) ¿Cómo docente cuál sería su función en una escuela inclusiva?

2) Describir e interpretar las concepciones que tienen los docentes acerca del aprendizaje.

- 5) ¿Qué aspectos considera fundamental atender en su clase en relación al aprendizaje de las niños/as?
- 6) ¿Que es aprender para usted?
- 7) ¿Cómo aprenden sus alumnos?

8) Podría relatar alguna de las propuestas en relación a un tema o proyecto, ¿Qué aspectos considera que es imprescindible atender?

9) ¿Qué factores piensa que contribuyen a lograr aprendizajes?

10) ¿Qué métodos o estrategias aplica en sus prácticas pedagógicas que posibilitan mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos?

3) Indagar si los docentes asocian vínculo entre educación inclusiva y aprendizaje.

11) ¿Considera que responder a la diversidad de necesidades de los/as estudiantes colabora en el aprendizaje? ¿Por qué?

12) ¿De qué manera?

13) ¿Piensa que deben modificarse los planes de estudio para atender a la diversidad? ¿Qué cuestiones?

14) ¿Qué elementos y condiciones considera necesarios para brindar a un estudiante un ambiente de aprendizaje inclusivo?

4) Indagar si y como los docentes emplean actividades en relación a la educación inclusiva para promover aprendizajes en niñas/os.

15) ¿Que herramientas o acompañamientos realiza atendiendo a la inclusión?

16) ¿Cuáles son las barreras para la participación de todo el alumnado?

17) ¿Todos los alumnos son evaluados de la misma manera? ¿Qué tipo de evaluaciones considera que sean necesarias para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Apéndice B. CONSENTIMIENTOS



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA DE GESTION PUBLICA DE LA PROVINCIA DE SALTA SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE", cuyas responsables son Chávez, Josefina Nicol DNI 40966063 y Colparis, Carina Sofia DNI 26898276.

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 acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje que tienen los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes de Nivel primario.

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 Castillo Inés Antonia Damiana DNI 34473986 acepto participar de la presente investigación.


..... 34473986

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: Las Lujitas, 4 de Agosto de 2021.

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA DE GESTION PUBLICA DE LA PROVINCIA DE SALTA SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE", cuyas responsables son Chávez, Josefina Nicol DNI 40966063 y Colparis, Carina Sofía DNI 26898276.

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 acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje que tienen los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes de Nivel primario.

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, Ramona Palanciano..... DNI. 28.775.207.. acepto participar de la presente investigación.


.....Ramona Palanciano.....
28.775.207
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: Los Lajitas, 04 de Agosto 2021



Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA DE GESTION PUBLICA DE LA PROVINCIA DE SALTA SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE", cuyas responsables son Chávez, Josefina Nicol DNI 40966063 y Colparis, Carina Sofía DNI 26898276.

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 acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje que tienen los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes de Nivel primario.

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 Andrea Silvana Chávez.....DNI 23902387...acepto participar de la presente investigación.


Chávez Silvana Andrea
DNI N° 23902387
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: Las Lajitas, 03 de Agosto de 2021

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA DE GESTION PUBLICA DE LA PROVINCIA DE SALTA SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE", cuyas responsables son Chávez, Josefina Nicol DNI 40966063 y Colparis, Carina Sofía DNI 26898276.

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 acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje que tienen los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes de Nivel primario.

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...Toledo, Néilda Lucía.....DNI...39.216.485...acepto participar de la presente investigación.

.....Toledo, Néilda...39.216.485

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: Las Lejitas...04 de agosto de 2021

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA DE GESTION PUBLICA DE LA PROVINCIA DE SALTA SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE", cuyas responsables son Chávez, Josefina Nicol DNI 40966063 y Colparis, Carina Sofia DNI 26898276.

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 acerca de la educación inclusiva y su relación con el aprendizaje que tienen los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes de Nivel primario.

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, Rosana Cabrera.....DNI. 28.686.776.....acepto participar de la presente investigación.

 ROSAÑA CABRERA ROSANA DNI Nº 28.686.776

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: Las Lejitas 04 de agosto de 2021

Consentimiento informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL PRIMARIO DE UNA ESCUELA DE GESTION PUBLICA DE LA PROVINCIA DE SALTA SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE", cuyas responsables son Chávez, Josefina Nicol DNI 40986083 y Colparis, Carina Sofia DNI 28898276.

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 acerca de la educación inclusive y su relación con el aprendizaje que tienen los docentes de nivel primario de una escuela de gestión pública de la provincia de Salta.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes de Nivel primario.

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, Carina Sofia Colparis DNI 28898276 acepto participar de la presente investigación.


..... Carina Sofia Colparis
DNI 28898276
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: Las Lajas 04 de agosto del 2021

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Nombre y Apellido: Chávez, Josefina Nicol

DNI 40.966.063

Fecha de Nacimiento: 20 de febrero de 1.998

Lugar de Nacimiento: Las Lajitas- Salta

Domicilio actual: B° San Antonio Mendoza s/n (Las Lajitas -Anta -Salta)

Correo electrónico: josefinanicolchavez@gmail.com

Teléfono: (3877) 530047

FORMACIÓN ACADÉMICA

Secundaria: Colegio Secundario N° 5037 República Argentina.

Terciaria: Tecnicatura Superior en Psicopedagogía. Instituto Superior del Milagro N°8207.

Psicopedagoga. Instituto Superior del Milagro N°8207.

Universitaria: En curso. Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Psicopedagogía.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

2021 Jornada: La importancia de la comunicación en las Inst. Educativas.

2021 Taller: Prevención de la violencia en las instituciones educativas. Favoreciendo la inclusión plena de personas con TEA/CEA.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Año 2021. Articuladora de programa Jornada Ampliada Secundaria – Colegio N° 5037 República Argentina Anexo Rio del Valle.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Nombre y Apellido: Colparis, Carina Sofía M.P. 1996

DNI 26.898.276

Fecha de Nacimiento: 31 de diciembre de 1978

Lugar de Nacimiento: Salta- Capital

Domicilio actual: Pje. Benjamín Araoz N° 1850

Correo electrónico: carinacolparis@gmail.com

Teléfono: (0387) 154893968

FORMACIÓN ACADÉMICA

Secundaria: (1996) Escuela de Comercio N°84 "Dr. Victorino de la Plaza".
Perito Mercantil con Especialización Contable e Impositiva.

Terciaria: (2008) Profesorado de Psicología. Instituto Superior María del
Rosario de San Nicolás N°8063.

(2020) Psicopedagoga. Instituto Superior del Milagro N°8207.

Universitaria: (Año 2020- 2021) En curso. Ciclo de Complementación
Curricular Licenciatura en Psicopedagogía.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

2018 Diplomatura Superior en Pedagogía Social. Res. Min. N° 2128/14-
6553/17. (CEDSa).

2019 Diplomatura Superior en Educación Inclusiva. Res. Min. N° 8111/19.
Centro de Estudios a distancia de Salta (CEDSa).

2021 Diplomatura en Psicopedagogía Hospitalaria. Diagnóstico y Tratamiento
Psicopedagógico (UPAP).