



TESINA.

Presentada para acceder al título de grado
de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA.

***LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES Y
PSICOPEDAGOGOS RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS QUE SE
PROPONEN PARA ACOMPAÑAR A NIÑOS Y NIÑAS EN PROCESOS
DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN JARDINES DE INFANTES PÚBLICOS***

AUTORES:

MACCIO, Natalia Evangelina. D.N.I: 28.160.640

MARANGON, Paula. D.N.I: 35.667.011

TUTOR:

LIC. GIL, Jimena

28/11/2022 SEDE ROSARIO

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES Y
PSICOPEDAGOGOS RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS QUE SE
PROPONEN PARA ACOMPAÑAR A NIÑOS Y NIÑAS EN PROCESOS
DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN JARDINES DE INFANTES PÚBLICOS.**



Natalia B. Marcia
PSICOPEDAGOGA
M.R. 132198



MARANGÓN PAULA
Psicopedagoga
M.P. 14-4077

Agradecimientos

Dedicada a quienes nos acompañaron y dieron su apoyo en este trayecto de aprendizajes y desafíos, a nuestra familia, colegas y profesores.

Sin dudas nada hubiese sido posible sin la guía de Jimena, quien fue sostén importante en todo nuestro proceso.

Gracias a nuestros estimados pacientes que fueron motivadores de nuestra investigación. A las docentes quienes nos brindaron el espacio para la pregunta y el aprendizaje cooperativo.

GRACIAS POR EL CAMINO RECORRIDO... es hora de construir nuevos escenarios para nuestro rol como LICENCIADAS EN PSICOPEDAGOGIA.

Natalia y Paula.

Índice

➤ Resumen	5
➤ introducción	6
➤ Marco Teórico	11
○ Estrategias de los actores para favorecer los procesos de inclusión escolar	17
○ Representaciones Sociales	22
○ Funciones de las Representaciones Sociales	24
○ Componentes/Dimensiones de las RS	25
➤ Metodología	28
○ Problema y Objetivos	28
○ Problema	28
○ Objetivo general	28
○ Objetivos específicos	29
○ Enfoque metodológico	29
○ Diseño y alcance	30
○ Participantes	31
○ Instrumentos de recolección de datos	32
○ Procedimiento	32
○ Análisis de datos	33
➤ Resultados	35
➤ Conclusiones	43
➤ Referencias	49
➤ Anexos	53
○ Anexo 1: entrevista	53
○ Anexo 2: Consentimiento Participación	55
➤ curriculum.	56
○ Curriculum 1	56
○ curriculum 2	57

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar las representaciones sociales de docentes y psicopedagogos acerca de estrategias de inclusión escolar en el nivel inicial de escuelas públicas de la ciudad de Monte Cristo en la provincia de Córdoba. En este sentido, abordar el pensamiento de estos profesionales es un aspecto fundamental para la gestión institucional/escolar. El enfoque de investigación fue cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, aplicando entrevistas semiestructuradas a 3 docentes y 3 psicopedagogas de 2 instituciones públicas de la ciudad mencionada. Habiendo relevado la información proveniente de las manifestaciones de ambos profesionales, se llevó adelante un análisis de contenido utilizando el criterio temático para la separación en unidades de análisis. En los resultados se advierte una predisposición positiva por parte de ambos actores para trabajar conjuntamente en la creación e implementación de estrategias para la inclusión escolar, observando que existe un conocimiento sobre las funciones que deben llevar adelante cada uno de los participantes como así también, las expectativas de complementariedad que poseen para gestionar mancomunadamente. Las principales conclusiones aluden a la relevancia de generar investigaciones enfocadas en el pensamiento y las actitudes (representaciones sociales) de dichos actores fundamentales en el proceso de inclusión escolar, y que conocer sus posturas y perspectivas permite la construcción de un espacio para la toma de decisiones estratégicas en la función directiva de los responsables de la escolaridad en las escuelas públicas.

PALABRAS CLAVES:

Representaciones. Docentes y Psicopedagogas. Herramientas. Estrategias. Trabajo cooperativo. Proceso de inclusión escolar. Nivel inicial.

1.Introducción

Las estrategias de inclusión escolar son herramientas fundamentales para lograr que las instituciones mantengan un equilibrio y den garantías a sus estudiantes de obtener una posibilidad concreta y real de desenvolverse flexible y abiertamente en el ámbito institucional/escolar. En ese marco, la gestión de la escolaridad en los espacios públicos se vuelve un desafío mayor, donde actores fundamentales como docentes y psicopedagogos deben saber articular y combinar sus estrategias para dar lugar a una gestión mancomunada que sea funcional a las distintas partes que intervienen: la propia institución, los estudiantes y sus funciones con profesionales. Es por lo mencionado que, poder generar un acercamiento hacia el pensamiento de los docentes y los psicopedagogos, se vuelve un aspecto fundamental y por ello, analizar las representaciones sociales que tienen estos actores respecto a las estrategias de inclusión escolar, es un propósito básico que puede articularse y desprenderse desde la reflexión de este trabajo de investigación.

Para comprender con mayor precisión lo referido a las estrategias de inclusión escolar, es posible presentar a continuación los diferentes antecedentes que dan cuenta de la implicancia de estas herramientas como así también de los recursos, perspectivas y resultados que se utilizan y persiguen con su aplicación y gestión.

En primer término, es posible aludir al antecedente enfocado en las estrategias de inclusión en contextos escolares llevado adelante por Figueroa y otros (2016), quienes investigaron acerca de las tipologías de estrategias que aplican los docentes para favorecer la inclusión en las escuelas para ello se pretende reunir, sistematizar y analizar datos presentes en 59 documentos: 46 artículos y 13 libros. Aquí se advierte que el concepto central en el que se enfocan las estrategias es en el de

la diversidad y la discapacidad. Esta es una conclusión que aporta una mirada sobre los elementos en los que se sustentan las estrategias, principalmente en Colombia, ya que este es un antecedente que muestra la gestión de la escolaridad en dicho país.

Otra investigación realizada por Sánchez Teruel y Robles Bello (2013), del mismo modo que Figueroa y otros (2016) puntualiza la inclusión como un factor clave para la educación, y refiere en su investigación al aporte de crear estrategias para los profesionales y los agentes educativos, desde administrativos, padres, profesores, psicopedagogos, entre otros. En su desarrollo, toman elementos clave que se singularizan sobre identificar y ser conscientes sobre las diferencias y semejanzas entre la integración, la interculturalidad, la educación inclusiva y la diversidad. En este segundo antecedente, el foco y la concentración se aplica a poder profundizar la perspectiva de inclusión, diferenciándose de la integración, entendiendo aspectos tales como las diferencias, la diversidad cultural, la desigualdad entre los estudiantes, etc.

Un tercer antecedente es el aportado por González y otros (2017), reflexionando acerca de las estrategias que promueven la inclusión educativa. Este fue un estudio llevado adelante en el sistema educativo cubano, en donde se describen las conceptualizaciones que tienen los docentes y profesionales de la psicopedagogía acerca de trabajar con técnicas que favorezcan la inclusión. Según sus conclusiones refiere a que son las estrategias un marco que debe ser nutrido por el reconocimiento de las diferencias, la aceptación y el respeto de las peculiaridades de cada uno de los individuos, es decir, de los niños y niñas que buscan ser parte del desenvolvimiento escolar. En su desarrollo conceptual, estos investigadores explican que las estrategias deben articularse buscando indagar acerca de las particularidades y potencialidades de cada uno de los educandos.

Luego de haber expuesto estos tres antecedentes, puede advertirse que se enfocan en comprender las estrategias de inclusión escolar, buscando el análisis, la comprensión y la decodificación de las diferencias. Se enfocan en saber respetar las diferencias, gestar espacios de igualdad, buscar el respeto continuo, y el análisis de las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, no se advierten investigaciones que se enfoquen en conceptualizar en el trabajo conjunto que deban llevar adelante tanto docentes como psicopedagogos, pudiendo advertir entonces un área de vacancia respecto a lo que podría investigarse para generar un aporte reflexivo al ámbito profesional de estos dos actores educativos.

Es por ello que indagar acerca del trabajo conjunto de estos participantes, se presenta como una oportunidad de análisis y de propuesta reflexiva, y en consecuencia promover el acercamiento y estudio de las representaciones sobre la inclusión escolar por parte de docentes y psicopedagogos es un problema de investigación que predispone a las autoras del presente trabajo a plantearse el siguiente interrogante: Cuáles son las representaciones sociales que tienen docentes y psicopedagogos implicados en la educación de nivel inicial con respecto a las estrategias que se proponen para acompañar a niños y niñas en procesos de inclusión?

Plantearse esta pregunta/problema, amplía las perspectivas que tiene el campo de la disciplina de la psicopedagogía, ya que acerca y busca la empatía con otro de los actores intervinientes en el ámbito educativo como son los docentes, y más aún en la gestión y articulación de un propósito global en el ámbito educativo como es la inclusión escolar.

Es así que, describir las representaciones sociales de los docentes y psicopedagogos llevará a un trabajo de profundización acerca de las dimensiones que aluden a las representaciones sociales. Por un lado, el

conocimiento que tienen ambos actores, por otro lado, las experiencias alusivas a los trabajos conjuntos que hayan desarrollado como así también, las expectativas de hacerlo, configurando estrategias y pudiendo comprender las propuestas de cada uno en el ámbito de desenvolvimiento, y finalmente, comprender las predisposiciones como las actitudes que posteriormente serán acciones de planificación en un encuadre mancomunado en pos de la inclusión de niños y niñas de nivel inicial.

Se determina como objetivo de la presente investigación el analizar las representaciones sociales de los docentes y psicopedagogos respecto a las estrategias que se proponen para acompañar a niños y niñas en procesos de inclusión escolar en el nivel inicial de las escuelas públicas de Monte Cristo, siendo parte del mismo acciones como indagar las concepciones que tienen los profesionales propuestos anteriormente, de nivel inicial sobre el mencionado proceso y describir las experiencias de trabajo conjunto de docentes y psicopedagogos en procesos de inclusión escolar en el nivel inicial de las escuelas públicas de dicha ciudad.

La estructura de la presente investigación, se configura por tres capítulos: marco teórico, marco metodológico y resultados. También se le agrega un apartado final de conclusiones.

En lo que refiere al marco teórico, aquí se desandan las cuatro categorías que permiten la conceptualización de las representaciones sociales, tales como el conocimiento, las experiencias, las expectativas y las actitudes, alusivas, concretamente a la comprensión de las representaciones sociales. En complemento, se describen distintas conceptualizaciones y perspectivas atinentes a la inclusión escolar, para de esta manera entender a las representaciones sociales, estrategias psicopedagógicas e inclusión escolar.

En el capítulo del marco metodológico, se describen los objetivos, el alcance, enfoque, y diseño de investigación, como así también la metodología de análisis de investigación y los instrumentos empleados para abordar a los participantes de esta investigación que fueron docentes y psicopedagogos del ámbito escolar público de la ciudad de Montecristo.

Finalmente, el tercer capítulo presenta los resultados obtenidos organizados en las cuatro categorías de análisis mencionadas y desarrolladas en el marco teórico, para finalmente exponer las conjeturas en el apartado de las conclusiones acerca del trabajo conjunto y desarrollo de estrategias para la inclusión escolar entre docentes y psicopedagogos.

Marco Teórico

La psicopedagogía ha experimentado en los últimos 50 años, un proceso de evolución no solamente a nivel conceptual sino también en lo referido a los ámbitos de intervención, las funciones y los propósitos a los que se enfoca. Concretamente en los países de América del Sur, esta disciplina tuvo una construcción desde una redefinición de sus campos de acción, buscando ampliar sus horizontes a partir de intervenciones enroladas al ámbito clínico y apelando a metodologías de intervención concretamente propias (Messi et. al. 2016).

Estos hechos significativos para la intervención de los profesionales de la psicopedagogía, se han establecido en diversos espacios de actuación en donde el profesional va estipulando una serie de propósitos que se encuentran concretamente articulados a la función propia, tales como, la preservación, mantenimiento, mejora y restablecimiento de los niños, adolescentes y adultos hacia las posibilidades de aprender, es decir, hacia los espacios referidos a la inclusión y a la integración, apelando a crear las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje individual y/o grupal en las instituciones educativas, valiéndose de la investigación, de la orientación y el asesoramiento que han ido aprendiendo los profesionales para impartir las metodologías que logren adaptar la acción educativa a partir de las bases psicológicas del aprendizaje (Messi et. al. 2016).

A estos principios fundamentales se les complementan otras vertientes tales como el trabajo de analizar y determinar los factores orgánicos, afectivos, intelectuales o socioculturales que puedan colaborar en el sentido de desenvolvimiento hacia un buen aprendizaje, aplicados sobre una línea de organización en el proceso pertinente para llevar adelante, en cada uno de los casos el diagnóstico psicopedagógico, el pronóstico y las determinaciones terapéuticas que sean necesarias para colaborar en el proceso. Estos elementos, van instaurándose en la realización de tratamientos respecto a alteraciones de los aprendizajes sistemáticos o asistemáticos siendo abordados mediante el abordaje

terapéutico a partir de las distintas patologías y sus características, que los profesionales puedan identificar en el marco de su actuación (Messi et. al. 2016).

Como bien se advierte, estos campos de actuación junto a las actividades, están circunscriptas en un enrolamiento de muchas responsabilidades que demandan a los profesionales una formación y una mirada crítica constante integrada a un proceso cíclico de crecimiento y enriquecimiento en cuanto a los conocimientos y las formas de bajarlos, transmitirlos y efectivizar las intervenciones para promover las dinámicas del aprendizaje (Messi et. al. 2016).

En ese sentido, cabe destacar que, en este marco conceptual el eje y foco de los trabajos de los psicopedagogos estarán puestos sobre su propósito de la inclusión, es decir, la preservación, el mantenimiento, la mejora y el restablecimiento de los niños, adolescentes y adultos para que éstos tengan alternativas y posibilidades en el proceso de aprendizaje (Messi et. al. 2016).

Inclusión

Al hablar de inclusión, es preciso diferenciar entre integración e inclusión, dado que habitualmente se utilizan estos términos como sinónimos y semánticamente tienen significados muy parecidos, sin embargo, estos conceptos representan realidades totalmente diferentes, más allá de que en diversas circunstancias, las dos acepciones tengan propósitos similares. Desde diversas perspectivas, los profesionales en disciplinas de acompañamiento a los niños y niñas en instituciones escolares, se han enfocado en realizar una distinción del concepto de inclusión (Molina Olavarría,2017).

Una de las principales controversias, se genera entre la integración escolar e inclusión educativa. Según la UNESCO (2005), el concepto de inclusión tiene que ser atendido desde la idea de la educación inclusiva, más que un tema totalmente marginal que busca la forma de integrar a los estudiantes al proceso de enseñanza

convencional. Es decir, la inclusión educativa, debe concentrarse en los objetivos referidos al análisis, sobre cómo cambiar y transformar los estándares, estructuras educativas y el contexto de aprendizaje, en pos de responder a la diversidad de los estudiantes

Ahora bien, la integración es un mecanismo más específico hacia un segmento y una necesidad en particular determinada por ciertas características especiales. Según Porras (2010), la integración se articula bajo la creación de metodologías, instrumentos externos a la educación regular que habitualmente experimentan los niños en el contexto escolar, pero que están destinados a percatarse e identificar aquellas necesidades de niños y niñas que no se encuentran en las mismas condiciones y que evidentemente demandan una atención alternativa y diferenciada.

Específicamente, Porras (2010), marca la distinción describiendo que la integración se encuentra enfocada en normalizar la vida de los niños y niñas con necesidades especiales de educación, mientras que la inclusión se proyecta como un derecho que todos los niños y niñas tienen para incorporarse al ámbito educativo, presenten o no algún tipo de necesidad.

En ese sentido, la integración se focaliza en acompañar educativamente a los alumnos con necesidades especiales y para esto se trabaja sobre la configuración de innovaciones de apoyo, recursos, profesionales capacitados para generar esta contención en el área de la educación especial; por el lado de la inclusión el fundamento del trabajo se sustenta sobre un modelo en el que toda la comunidad educativa y escolar se prepara para dar la alternativa a que los niños y niñas puedan desandar el trayecto del aprendizaje (Porras, 2010).

Por su parte Guerrero et al (2016), conceptualizan a la inclusión como una perspectiva ligada directamente al beneficio de la convivencia en el contexto social/escolar, conceptualizando a la escuela como una institución que se convierte en el escenario de encuentros para la participación, el desarrollo de aprendizajes, la compañía e interacción de las personas y la aprehensión de los códigos de socialización, cortesía

e interacción. Es decir, la inclusión, en pos de la convivencia, aunque acorde a la misma naturaleza de sus participantes, sus vínculos y actividades cotidianas, también se convierte en un espacio que predispone la generación de disconformidades a partir de los desacuerdos, las diferencias, estableciendo ciertos conflictos. Es allí donde el trabajo de los responsables de facilitar la inclusión debe estar concentrado en el conocimiento, no solo de las estructuras y del contexto que rodea el ámbito de transmisión de conocimientos, sino también en las particularidades que presentan cada uno de los individuos participantes en esta instancia.

Uno de esos componentes en los que debe concentrarse, según Guerrero et al (2016), es la importancia de volver la mirada hacia los valores básicos y elementales tales como la tolerancia, solidaridad, el respeto a los derechos humanos y el medio ambiente, la igualdad de oportunidades, la equidad, entre otros que van estableciendo las pautas y los principios básicos para garantizar la participación, la diversidad y la democracia. En concreto, la inclusión, según esta perspectiva, se traza sobre la idea de lograr el escenario pertinente para que todos puedan vivir en compañía de otros. Es así que el principio básico de la inclusión, conceptualiza la educación como un proceso permanente, personal, social y cultural que se apoya en la idea integral del individuo como ser humano, en donde se pone en juego aspectos tales como la dignidad, sus derechos y deberes, y a partir de allí el servicio y el sistema escolar tiene la obligación de garantizar la dinámica educativa desde la tranquilidad, la justicia, la diversidad, la democracia, la confraternidad, el cooperativismo y por sobre todo la formación de los valores humanos.

Teniendo en cuenta lo que marcaba Porras (2010), sobre diferenciar integración e inclusión, puede describirse que la inclusión es un concepto mucho más amplio que el de la integración, ya que conceptualiza globalmente todo lo que acontece para lograr garantizar una plataforma equitativa, mientras que la integración a partir de sus mecanismos, se vuelve un fenómeno específico que puede ser utilizado

por los distintos profesionales en el marco de los distintos procesos de educación, para colaborar en la inclusión y garantizar una convivencia sana en el ámbito escolar.

Una tercera perspectiva que puede sumarse a esta reflexión, es la de Lansdown (2005), explicando que la inclusión se asocia al concepto de participación alineada a la búsqueda de la misma sin ningún tipo de excepciones ni restricciones, y para establecerlo es precisa la participación de los diversos actores del contexto escolar enfocados en generar espacios en los que ellos mismos puedan dar sus opiniones y tomar decisiones. Es así que estas medidas favorecerán para dar la posibilidad de enseñar a los niños y niñas la determinación y el valor de interactuar reconociéndose a sí mismos en la vinculación con otro, aprendiendo a escucharse, y estipulando y proyectando la implicancia de saberse diferentes y respetarse, promoviendo la democracia. Es así que terminan adquiriendo experiencias que les posibilitan lograr un pensamiento reflexivo y analítico respecto a las diferentes miradas que pueden darse a su alrededor y asumir de esa forma las responsabilidades para sus propias acciones.

En complemento, Areiza (2008), cit. en Figueroa et. al. (2007), fundamenta, que la inclusión, como sinónimo de participación de la infancia, se vuelve trascendental, debido a que las instituciones escolares deben ser presentadas como contextos que promuevan y faciliten el desempeño de sí, como individuos y luego como sujetos. Aquí, aplica una transformación en relación al rol que cumplen los niños y niñas en estos espacios, dado que se les exige un mayor compromiso en el reconocimiento y la autopercepción de su papel activo en aquellos procesos que la institución genera desde la diversidad que los caracteriza. Desde allí, con esta filosofía el autor supone que la configuración de un sistema escolar será posible signado en la comprensión de la diversidad y la infancia.

Ahora bien, en contraste a estas posturas, tanto las de Lansdown y Areiza, que venían alineadas a las de Guerrero et al (2016),

en donde la inclusión toma un papel mucho más amplio que el de la integración, es posible mencionar a Cuervo et. al. (2005), quienes en una investigación, establecen que la inclusión aplica a que cada cual, pueda progresar junto con otros en una función que se concentre en sus necesidades particulares, es decir que estos autores asimilan a la inclusión a la misma altura que la integración, ya que la inclusión, no solo se debe presentar como un derecho global, sino también con un enfoque y particularidades de las necesidades especiales de educación, esto se encuentra alineado a lo que viene describiéndose aunque iguala los conceptos que Porras (2010) bien diferenciaba.

En un mayor nivel de especificidad y ya adentrando al papel del profesional de la psicopedagogía, Roger (1997), cit. en Alfageme et. al. (2003), clasifica diversos niveles de participación a los que los niños y niñas pueden alcanzar a partir de un trabajo estratégico de inclusión. Entre estos se destaca el primer nivel de participación, en el que los infantes deben comprender los propósitos del proyecto o actividad, además reconocer el responsable que llevó adelante las decisiones referidas a su participación y los porqués de la misma. Aquí, los niños y niñas, desenvuelven un papel significativo, de ninguna manera complementario al proceso de inclusión. El segundo de los niveles de participación es el que demuestra cómo los participantes generan un trabajo desde un rol de consultor de los adultos en forma integral, y el tercero de los niveles de participación, evidencia una interacción constante en el que se dan cambios de roles, y pueden identificarse que los niños se involucran en el proceso de forma completo. En el cuarto nivel, se dan las actividades desde la iniciación y la dirección de los niños, sin la intervención de los adultos, es decir, luego del tercer nivel, se genera el cambio para que en el cuarto ya los participantes puedan tomar las decisiones en la iniciación, coordinación y dirección. El último nivel es donde las actividades, además de ser iniciadas y dirigidas por los niños y niñas, las decisiones son compartidas con los adultos que darán completo

apoyo para ejecutarlas siguiendo el diseño que se estableció en la reflexión de los infantes.

De esta manera, se entiende al concepto de la inclusión como un aspecto holístico en el que la integración se presenta como una herramienta incrustada y utilizada en beneficio de la participación y garantía de la democracia, aceptándose, los niños y niñas entre sí, pudiendo valorar sus diferencias, predisposiciones y actitudes.

Ahora bien, todos estos conceptos explican la plataforma a la que busca llegar todo el sistema escolar, y es allí donde los psicopedagogos deben concentrarse para colaborar en la creación de estas esferas de trabajo. Y es en ese sentido que deben considerarse las estrategias psicopedagógicas y las filosofías de la disciplina para enfocarse en estos propósitos de inclusión.

Estrategias de los actores para favorecer los procesos de inclusión escolar

Dentro de las estrategias psicopedagógicas, se pueden observar un sin número de estilos y ópticas que demuestran la gran diversidad y la amplitud que tiene la disciplina, y a tal punto, uno de los ejes disparadores de esto puede ser sustentado desde lo que Ramírez Nieto y Henao López (2012), explican sobre la intervención Psicopedagógica, como una denominación psicoeducativa, educativa, pedagógica y psicológica que logra abordar contextos educativos sin que se dé un total consenso respecto a lo que amerita específicamente su intervención concreta.

Frente a esta dinámica, contemplando la complementariedad entre la psicopedagogía y la instancia educativa, es que pueden describirse estilos de intervenciones y estrategias que marcan el rumbo y las formas en las que los distintos actores pueden valerse, ya sea en relación con el profesional de la psicopedagogía, o tomando disparadores, instrumentos y técnicas de dicha disciplina para

incursionar y trabajar en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Ramírez Nieto y Henao López (2012),

Una de las perspectivas que puede representar uno de los estilos es lo descrito por Navarro et. al. (2010), en el que concluyen sobre una arista sistémica de la psicopedagogía que tiene como intención la disminución del fracaso en la inclusión, trabajando a partir de la estimulación del pensamiento reflexivo en los niños y niñas, practicando el lenguaje y el razonamiento verbal, modificando la conducta y favoreciendo la maduración de aptitudes, mediante el entrenamiento de habilidades sociales, con un atravesamiento de la educación emocional, que permitirá la prevención de conflictos en el aula. Es decir, esta perspectiva se resume en la idea del pensamiento reflexivo, la práctica del lenguaje y el razonamiento, como ejes para estimular la comprensión y desde allí la inclusión.

Una mirada similar es la que aportan Moreno y Rabazo (2006), quienes también recalcan la idea de trabajar con intervenciones que se concentren en el desarrollo de competencias sociales, personales y lingüísticas de los niños y niñas, especialmente a partir de las vivencias y de las situaciones que van aflorando en el trayecto de la propia cotidianidad institucional, es decir, no solamente en el preciso momento de la transmisión en el espacio áulico, sino también en las diversas circunstancias que pueden generarse en la espacialidad de la escuela. Según esta dinámica de intervención, centrada en las competencias sociales y lingüísticas, los autores sostienen que se promueve el funcionamiento social adaptativo, generando habilidades de interacción social y dando soluciones a problemas interpersonales que puedan ir surgiendo.

En términos concretos, Figueroa et. al. (2017), clasifican una serie de estilos de intervención que pueden ser adoptados acorde a los estilos de trabajo que los profesionales, tanto docentes como otros actores de la instancia escolar puedan llevar adelante.

Dichos estilos de intervención. Figueroa et. al (2017) los enumera de la siguiente manera:

- Acompañamiento a las propuestas de los docentes con alumnos modelos
- Desarrollo de trabajos por proyectos,
- Utilización de nuevos medios sociales y participativos
- Creación de espacios fuera del aula.

Estas cuatro tipologías mencionadas por Figueroa et. al (2017), son perspectivas que engloban distintas acepciones y conceptualizaciones sobre las dinámicas de los profesionales de la psicopedagogía y docentes como estrategias para la inclusión. En este sentido, la intervención alusiva a los alumnos ayudantes, se enfoca hacia la configuración de un grupo de niños y niñas dentro del aula que sean quienes impulsen el diálogo y la resolución de conflictos, a partir de una muestra sobre cómo puede ir siendo ellos quienes dan un ejemplo dirigidos por los docentes.

Las intervenciones que atañen a los trabajos por proyectos, son temáticas en donde se plantean disparadores conceptuales sobre la realidad de forma global e interdisciplinar, consistiendo en la estipulación de espacios de trabajo en los que los niños y niñas aprendan los distintos procedimientos que colaboren en la organización, comprensión y asimilación de la información.

La intervención sobre el uso de los nuevos medios sociales, es la descrita por Conole (2012), siendo una tendencia sobre las nuevas formas de comunicación y colaboración, apelando al uso de las tecnologías para que sean metodologías pedagógicas complementarias desde un aprendizaje constructivo y situado, como lo es el aprendizaje basado en la propia investigación, el diálogo y la reflexión. Según el autor, esta complementariedad entre lo nuevo y lo tradicional

genera una mayor libertad de trabajo y se concentra en los niños y niñas en su condición de sujetos, es decir con una postura anclada en una estructura, y aportándoles las competencias pertinentes para llevar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Finalmente, la intervención sobre la creación de espacios fuera del aula busca influir en los procesos y contenidos a desarrollar en las distintas asignaturas. Es decir, trabajando desde afuera, puede tenerse una perspectiva global que atraviese los diversos momentos en los que los niños y niñas van transcurriendo su aprendizaje (Martínez, 2005).

Considerando lo anterior, se mencionan a continuación dos de los espacios. Por un lado, uno de los espacios es el del refuerzo, que tiene como objetivo ayudar a superar los obstáculos y las dificultades de aprendizaje teniendo una mirada crítica, construida desde la toma de distancia desde el propio momento de transmisión y aprehensión de contenido, es decir, pudiendo trabajar descontextualizadamente y diacrónicamente como una mirada externa que el niño y niña tendrán de su propio accionar. Aquí específicamente los profesionales proponen instancias previas o posteriores a la formalidad áulica de las dinámicas de las clases para tomar contacto y generar otras experiencias con los niños y niñas. Otro de los espacios es el denominado de la optatividad, creando lugares alternativos en donde se ofrecen asignaturas alternas desde las que se definan las necesidades e intenciones que quieran experimentar los niños y niñas en el desenvolvimiento y la articulación de los conocimientos.

Complementando lo que se contextualiza sobre inclusión escolar y la intervención de la psicopedagogía en el ámbito escolar, Messi et. al. (2016), describen que son cuatro las posibilidades de intervención específica que llevan a comprender los modelos en los

que se movilizan los profesionales. Dichas intervenciones pueden tener como objetivos:

- Abordar el contexto educativo abarcando factores curriculares y organizativos.
- Considerar el estilo asistencial o preventivo.
- Influir, sobre el alumno, que va cambiando acorde a tratamientos individuales y directos hacia abordajes que mixturan momentos de atención individual, con apelaciones más indirectas tales como la intervención sobre los agentes educativos que se vinculan con este.
- Lograr la vinculación con el lugar: los distintos niveles y los entornos.

Como se advierte, la multidimensión de intervenciones del psicopedagogo proyecta la coexistencia de diversos modelos de planificación, conceptualizados en relación con lo que se ejecute mediante la forma directa o indirecta, enfocada a individuos particulares o a grupos, considerando la ubicación y el contexto ya sea interno como externo, y basado en una asistencia o correctivo-remedial y proactiva, inclinada en la prevención y el desarrollo (Valle, 2012).

Más allá de todas estas perspectivas y evidenciando la diversidad y multiplicidad de factores que inciden en la forma de abordar y conceptualizar un estilo de intervención psicopedagógico, se deben contemplar otras variables que también incidirán en la forma de tomar la decisión respecto a las estrategias y al propósito de la inclusión. Esto es la propia percepción, las ideas, la conceptualización que los agentes y actores intervinientes del proceso de enseñanza y aprendizaje tengan sobre las estrategias de intervención pedagógica, referidas a la inclusión escolar, es decir, que, si bien son diversas las apreciaciones, esto conlleva a una mayor complejidad debido a la alternativa propia de cada individuo al comprender y actuar en base a lo que entiende y le da sentido a su gestión de las herramientas. Es por ello que reflexionar acerca de las representaciones

sociales como una variable en el proceso de acompañar y favorecer la inclusión escolar en el contexto de las instituciones resulta fundamental

Representaciones Sociales

Las representaciones pueden ser originadas desde las experiencias, el legado intergeneracional o generarse desde una situación específica. Según Moscovici (1979), “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (P. 17). Es así que este es un proceso mediante el cual el individuo logra configurar lo que sabe desde la experiencia y a partir de allí, catalogar su forma de comportarse y tomar decisiones frente a otros, y al propio contexto.

En este marco, cabe mencionar lo que plantea Messi et. al. (2016), desde una de sus investigaciones en las que describen el contexto global y amplio en el que se conceptualizan a las representaciones sociales. Las autoras expresan que si bien este es un concepto que surge desde la representación colectiva en la sociología, su teorización se articula profundamente desde el campo de la psicología social. Puntualmente Moscovici (1979), realiza la distinción entre la representación colectiva y la representación social, donde la primera es un hecho generalizado, mientras que las representaciones sociales son particulares, con un alcance en un marco de un conjunto específico de personas y aluden a objetos también particulares.

Desde ese marco, se considera que las RS son de orden cognitivo, y articulan la información referida a un objeto de la representación, y las actitudes que el sujeto toma hacia dicho objeto. Sin embargo, es preciso no dejar de lado que las representaciones, no sólo se constituyen a partir de la cognición, sino también desde la cultura (Farr 2003).

Así, las RS, se erigen sobre la valoración del sujeto como un ser esencialmente social, y en una vinculación mutuamente modificante con su medio o contexto. Claramente lo que el individuo logre

interpretar a partir de sus representaciones lo hará actuar de forma determinada en pos de todo lo que lo rodea.

Hasta aquí se advierte entonces, este binomio entre sujeto y objeto, en el cual el sujeto tiene la capacidad interpretativa mediante este mecanismo de las RS. Ahora bien, Moscovici (1986), considera en su conceptualización al individuo y a la sociedad, superando entonces aquel paradigma de sujeto-objeto, proponiendo un esquema en el que otros sujetos (alter) se agregan a la dinámica y logran interactuar e incidir en aquella relación sujeto-objeto.

Es de esta manera, que comprender el desarrollo de las representaciones posibilitan adentrarse en las formas en las que los sujetos decodifican y construyen su conocimiento sobre la realidad y los distintos modos en que estos logran incidir en su vida, particularmente en la actitud y el comportamiento frente a escenarios, conflictos y problemas de la vida cotidiana. En esa línea Abric (2001), expresa que se da una identificación de la visión del mundo que el sujeto o los grupos llevan hacia su propia conceptualización del mismo y lo motivan a actuar desde una forma indispensable que se integra a la integración social y le permite cristalizar las prácticas que debe instaurar. Específicamente, las representaciones son una herramienta fundamental para el individuo ya que le permite organizar los significantes y lo orientan para la acción que debe sobrellevar y que pueda darles un sentido a dichas prácticas (Mazzitelli, 2007).

En complemento a todo esto, Jodelet (1986), no solamente conceptualiza a las RS desde su conocimiento socialmente elaborado y compartido, sino que explica que también es la experiencia cotidiana del individuo una fuente que complementa lo anteriormente descrito en la que el conocimiento puede ser instaurado en instancias concretamente formales como por ejemplo la educación.

Hasta aquí se entiende entonces a las RS, como las propulsoras de la generación de contenidos y el establecimiento de actitudes y conocimientos, (Araya Umaña, 2002).

Funciones de las Representaciones Sociales

Como bien se describe, la relación entre sujeto-objeto y su realidad, está signada por la capacidad del individuo para interpretar y decodificar los estímulos que vienen desde el afuera y que este genera en su interfaz un proceso de construcción, apelando entonces a la experiencia en la comparación, las vivencias y los parámetros que desde allí se establecen. Ahora bien, ¿De qué sirven estos parámetros y pautas conceptuales y actitudinales que puedan esgrimir los individuos desde su forma de razonar? Es aquí donde es posible responder a dicho interrogante a partir de la descripción de las 4 funciones de las RS que manifiesta Abric, citado en Celso Sa (1996): de conocimiento, de identidad, de orientación y de justificación.

La función de conocimiento es la más básica, de la que viene hablándose, en la que los actores logran comprender y explicar el contexto, e ir adquiriendo nuevos conocimientos, logrando interconectarlos de forma consistente, a un esquema cognitivo y los valores preestablecidos. Además, la función del conocimiento, posibilita definir un cuadro de referencias (parámetros) comunes que van dándole el espacio al individuo de poder generar la interacción social de forma coherente y adaptada a las estructuras sociales.

La función identitaria, es el hecho de darle al sujeto la capacidad para saber de sí y encontrar su espacio y lugar frente a los demás individuos. Esta función, genera la plataforma pertinente para que el sujeto logre comprender lo que significa él para el resto y viceversa. En esta instancia toma significación el sistema de normas y valores sociales históricamente determinados.

La función de orientación es justamente la que se refiere a los comportamientos y las prácticas de los individuos. Aquí interviene directamente la conceptualización de una situación concreta donde las relaciones/vinculaciones que sean de implicancia para la persona serán las que definan el trasfondo de sus comportamientos. Es decir, las RS alimentan al individuo para que sepa e identifique cómo comportarse,

ahora bien, en el mismo comportamiento y con las vinculaciones generadas ir modificando la marcha y realizando los ajustes necesarios para orientarse de manera más precisa.

Finalmente, la función justificadora es la que le permite sustentar y argumentar su forma de comportarse, poder entender por qué lo realiza y tomar una posición explicando su desenvolvimiento y conducta asumida ante los participantes con los que tendrá su interacción.

Componentes/Dimensiones de las RS

Hasta aquí se ha desarrollado la capacidad interpretativa que el individuo logra a partir de la conformación del proceso de representación social, sin embargo, no se han analizado sus componentes, es decir, aquellas partes que forman la secuencia interpretativa y que posibilitan la recepción de la información, su análisis, decodificación y estimulación para generar la transferencia desde el pensamiento hacia la acción (Araya Umaña, 2002).

Antes de describir cada uno de los componentes, es importante referirse al hecho de transición entre el estadio conativo y el estadio conductual. Según Schiffman y Kanuk (2010), explican que el proceso de recepción se instaura en el componente conativo, es decir de conocimiento, luego trasciende hacia la instancia emocional y finalmente pasa al hecho conductual. Esta línea, se va alimentando y retroalimentando, y es lo que finaliza el sentido actitudinal y comportamental.

Es así que los componentes deben posibilitar este ciclo de producción y por ello las dimensiones de las representaciones refieren a los conocimientos, las creencias y valores, las experiencias, las expectativas y finalmente la actitud. Cabe destacar que existen otras vertientes que se ramifican de las básicas mencionadas, como por ejemplo la configuración de estereotipos, opiniones, ideologías, que son subcomponentes que van conformándose a medida que el razonamiento

desde la valoración y las creencias generan un nivel de mayor consolidación de las ideas (Araya Umaña, 2002)

Conocimiento

Como bien lo explicaban Schiffman y Kanuk (2010), esta dimensión refiere al esquema cognitivo, es decir la generación de contenido que un individuo es capaz de desarrollar a partir de su proceso de recepción de estímulos, logrando calificar y asignarles significados a todo aquello que observa y que indefectiblemente debe darle un sentido, y para ello logra desde ese esquema cognitivo asociar los factores conocidos para ir deduciendo cómo posicionarse frente a lo que viene emanado desde el exterior.

Los conocimientos son la primera parte en el desarrollo de la representación de una idea, ya que a partir de lo que una persona logra comprender desde la significación es posible que actúe en un futuro inmediato, sabiendo y teniendo certezas de lo que le generará dicha decisión de acción. Schiffman y Kanuk (2010) refieren a la etapa conativa, es decir el momento en el que los objetos observados son nombrados y se asigna un estándar categórico de definición que luego estará representado por la palabra y el lenguaje.

Valores

Según Palacios Navarro (1997), esta dimensión es la referida a aquellos hechos que el individuo puede juzgar acerca de estados finales y/o conductuales deseables y que trascienden las circunstancias concretas, orientando la selección y evaluación de dichas situaciones y comportamientos (Palacios Navarro, 1997). Los valores se vinculan con las creencias ya que constituyen elementos que pertenecen a la dimensión del conocimiento y se asocian con funcionalidades plenamente evaluativas, es decir, los valores instaurados permiten analizar aquellas cuestiones que pueden o no pueden hacerse, o que pueden clasificarse dicotómicamente entre correcto o incorrecto.

Creencias

Rokeach cit. en Araya Umaña (2002), se posiciona sobre una conceptualización en la que las creencias son vistas como proposiciones, tanto conscientes como inconscientes, que le permiten a la persona predecir una situación ya que, es la toma de posición desde lo que el individuo considera que es conveniente o inconveniente a sus propósitos. Esta idea puede complementarse con lo descrito por Berrios Guajardo (2001) cuando menciona que la creencia es el lugar en el que se sitúa realmente el individuo, otorgándole el sentido a su vida y posibilitando la orientación de las acciones, ya que, en la ausencia de estas, su vida se encuentra en un sin sentido.

Actitud

Finalmente, la última dimensión en donde desencadena todo el proceso representacional es la actitud, ya que como bien lo menciona Araya Umaña (2002), la actitud es la orientación global, positiva y negativa, favorable o desfavorable que genera la representación. Está caracterizada por la inclinación de la conducta que asume el individuo administrando sus acciones. Es importante agregar que la actitud es el aspecto más visible y superficial de la representación, debido a que es la reacción emocional y comportamental de lo que piensa, analiza y reflexiona. Es por eso que se hizo referencia, al inicio del presente apartado, acerca de la transferencia de contenido e impulsos entre el componente cognitivo, emotivo y conductual mencionado por Schiffman y Kanuk (2010). Siguiendo a Araya Umaña (2002), la actitud se posiciona en el campo de las respuestas, dándole al individuo la posibilidad de articular concretamente hacia un objeto, prefigurando su forma y pudiendo accionar frente a este.

Es decir, teniendo en cuenta que la representación es un proceso de interpretación y de acción, es este un concepto más que complejo, que implica generación de ideas, depuración y respuestas desde esos estímulos, y al mismo tiempo dichas respuestas y

comportamientos vuelven a ser estímulos para iniciar nuevamente el proceso representacional (Araya Umaña, 2002).

Es así que se interpreta esta línea compuesta entre la inclusión como propósito de la gestión de intervenciones de estrategias psicopedagógicas, implementadas por psicopedagogos y docentes aludiendo a cómo logran comprender y conceptualizar el nivel de implicancia y su trascendencia para que reaccionen acorde a lo que los niños y niñas necesitan en su proceso de enseñanza/aprendizaje. Se advierte entonces el carácter fundamental de la representación social como un proceso (fenómeno) del ser humano que posibilita generar un pensamiento crítico, y que desde allí acciona tomando posiciones y dando respuestas a lo que considera conveniente, correcto e incorrecto, y esta misma lógica es la que experimenta la psicopedagogía materializada como estrategias para la inclusión, ya que son el objeto que los profesionales del ámbito educativo deberán interpretar para salir a acompañar a los niños y niñas en su experiencia formativa.

Metodología

Problema y Objetivos

Problema

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen docentes y psicopedagogos implicados en la educación de nivel inicial con respecto de las estrategias que se proponen para acompañar a niños y niñas en proceso de inclusión?

Objetivo general

- Analizar las representaciones sociales de los docentes y psicopedagogos respecto a las estrategias que se proponen para acompañar a niños y

niñas en procesos de inclusión escolar en el nivel inicial de las escuelas públicas de Monte Cristo.

Objetivos específicos:

- Indagar las concepciones que tienen los docentes y psicopedagogos de nivel inicial de las escuelas públicas de Monte Cristo sobre el proceso de inclusión escolar.
- Describir las experiencias de trabajo conjunto de docentes y psicopedagogos en procesos de inclusión escolar en el nivel inicial de las escuelas públicas de Monte Cristo.
- Indagar las expectativas que los docentes y psicopedagogos tienen en relación a las estrategias que desarrollan para favorecer procesos de inclusión escolar.
- Indagar las acciones que llevan a cabo los docentes y psicopedagogos para favorecer los procesos de inclusión escolar.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico elegido fue cualitativo debido a que como bien explica Hernández Sampieri et. al. (2010), esta fue una investigación que se concentró en relevar los datos textuales de las manifestaciones de los participantes, ya que como se utilizaron entrevistas para el relevamiento de datos, lo primordial fue concentrarse en los aspectos descriptivos que estos participantes fueron aportando. De la misma manera la profundidad del contenido fue otro de los aspectos fundamentales, y desde esa perspectiva, la experiencia que pudiera generar desde sus relatos.

Además, el enfoque cualitativo permite realizar un trabajo de dialéctica y de recursividad, es decir que se podrán ir generando adaptaciones acordes a la información relevada, donde algunos elementos como ciertas precisiones en los objetivos o en la propia definición de los instrumentos de relevamiento de información, puedan ser modificados o adaptados acorde se vayan generando el relevamiento de esta información. Otro punto a destacar del enfoque cualitativo que tuvo este trabajo fue su aspecto de contextualización del ambiente, ya que se tomaron los sucesos y acontecimientos generados desde los participantes tal cual ellos lo relataban y en las situaciones concretas en que los experimentaron.

Diseño y alcance

Diseño

El diseño de investigación fue no experimental ya que se trabajó con una situación en la que no se manipularon ni controlaron los participantes de dicha investigación, así tampoco la situación y el contexto en la que fue dándose. Según Vieytes (2004), estos tipos de diseño no experimentales, refieren justamente a un abordaje en el que no se toma contacto directo controlable sobre los fenómenos que se estudian, sino que se observan tal cual se desenvuelven en su propio ambiente y naturaleza, buscando incidir de la menor manera posible para generar una apreciación directa y concreta, lo más natural posible de sus comportamientos y experiencias.

Dentro de los diseños no experimentales, se pueden subclasificar en transversales y longitudinales, en el caso de esta investigación fueron transversales, ya que como bien lo expresa Vieytes (2004), son estudios que se llevan adelante en un momento específico y determinado, es decir que esta investigación se efectuó en una instancia

concreta sin la posibilidad de hacerlo en contraste o comparación con otros períodos.

Alcance

En cuanto al alcance, esta investigación fue descriptiva, ya que se buscó describir y caracterizar los fenómenos que fueron parte objeto de este estudio. El propósito concretamente estuvo signado por la idea de conocer las representaciones sociales de los docentes y profesionales de la psicopedagogía, y en consecuencia esto refirió justamente a la descripción de sus experiencias mediante la llegada a sus manifestaciones y relatos.

Como bien lo explica Samaja (2005), el alcance descriptivo refiere al trabajo del investigador que busca describir los hechos y caracterizarlos de forma detallada en cuanto a su naturaleza y dinámica de acción, vivencia, experiencias.

Participantes

Los participantes que integraron el estudio fueron docentes y psicopedagogos de la ciudad de Monte Cristo, Provincia de Córdoba, que se encuentran trabajando en procesos de inclusión escolar en nivel inicial de las escuelas públicas de dicha ciudad. Específicamente se tomaron 2 instituciones, y se abordaron 3 docentes y 3 psicopedagogos.

Los docentes, son participantes que reúnen las siguientes características: una formación terciaria, y se encuentran en el rango etario entre los 25 y 45 años. En lo que alude a los psicopedagogos, los 3 casos son de una franja etaria entre los 30 y 45 años con un alcance de formación universitaria y de posgrado. Los 6 participantes seleccionados fueron de sexo femenino.

Instrumentos de recolección de datos

Para el relevamiento de datos se utilizó como técnica la entrevista semi-estructurada, estipulada en 17 preguntas guías, sin embargo, cabe destacar que esta guía de pautas tiene la flexibilidad para lograr una interacción fluida y dinámica a partir de las repreguntas o la profundización necesaria en la instancia conversacional con el entrevistado.

Como bien lo explica Merlino (2009), la entrevista semi-estructurada lo que busca es aplicar una dinámica de interacción con el interlocutor en donde la plataforma de conversación pueda establecerse desde pautas específicas, pero al mismo tiempo, la posibilidad de enriquecer la instancia a partir de las circunstancias entre preguntas y respuestas que puedan generarse espontáneamente desde la iniciación y los disparadores conceptuales previamente establecidos, y por ello, el carácter de semi-estructura.

Procedimiento

Para tomar contacto con los participantes se realizó un acercamiento telefónico, describiéndoles el objetivo de la investigación y el contexto de la misma, luego se acordó un encuentro personal para poder describirles con mayor profundidad la grilla de preguntas y la idea alusiva a todo el relevamiento.

En dicho encuentro se presentó el consentimiento informado, la visita/entrevista fue de forma presencial en la misma ciudad de Montecristo, en la institución educativa donde participa el docente y también el psicopedagogo. Fue de una entrevista individual, que permitió generar una dinámica fluida, considerando también algunos aspectos contextuales de presentación de finalización y cierre de dicha interacción.

Se trabajó con una bitácora para ir tomando notas de las expresiones y descripciones del entrevistado y también se le pidió permiso para grabar en algunos casos la conversación a partir del grabador de audio del propio teléfono. En algunos casos, esto fue posible, y en otros simplemente se llevaron adelante las anotaciones en el cuaderno/bitácora.

Análisis de Datos.

Se realizó un análisis de contenido *cualitativo* del discurso de los profesionales entrevistados y de las significaciones que se expresaron sobre el tema de estudio y categorías indagadas. Esto se llevó a cabo a través de una lógica *inductiva*, sin embargo, también se aplicó lógica *deductiva* en diversos objetivos de la entrevista planteada. De este modo será posible poder producir nuevos sentidos sobre el objeto de estudio y/o análisis.

El análisis del contenido, se organizó en un esquema de categorías y subcategorías *mixto*, basados en un criterio de segmentación *temático*. A continuación, se deja detallado el esquema de categorías construido.

Categoría: Conceptualizaciones de los profesionales acerca del Proceso de Inclusión Escolar.	
Subcategorías	Conceptualizaciones de los docentes
	Conceptualizaciones de las psicopedagogas

Categoría: Experiencias de los profesionales en Procesos de Inclusión Escolar	
Subcategorías:	Valoración del trabajo en equipo por parte de docentes y psicopedagogas.
	Valoración de la participación en el trabajo en equipo.
Categoría: Expectativas de los profesionales respecto al Proceso de Inclusión Escolar	
Subcategorías:	Responsabilidades que cree que le competen en cuanto a su rol.
	Predisposición de profesionales, institución educativa hacia el trabajo y el proceso de Inclusión Escolar.
Categoría: Acciones de los profesionales para favorecer los Procesos de Inclusión Escolar	
Subcategorías:	Docentes- Institución Educativa.
	Psicopedagogas.

4. Resultados

Seguidamente se presenta y detalla el análisis de cada una de las categorías y sus sub-categorías construidas.

Conceptualizaciones de los profesionales acerca del Proceso de Inclusión Escolar

En relación al primer objetivo específico planteado, el cual pretende considerar las concepciones que tienen los profesionales acerca del proceso de inclusión escolar, se pudo observar que las docentes estiman que dicho proceso es la búsqueda de herramientas y estrategias pertinentes para que el estudiante sea parte y construya aprendizajes en conjunto con su grupo de clase. Al respecto, las docentes expresan:

Es integrar a un niño/a con capacidades diferentes al resto del grupo desde mi punto de vista como docente.

Camino que se recorre desde que el niño ingresa a la escuela (...) hasta que desarrolla estrategias pertinentes para adaptarse al nuevo espacio diferente al de su entorno familiar y socializarse, teniendo en cuenta su singularidad y necesidades educativas, para que aprenda.

Conceptualización que se acerca y coincide con la perspectiva de las participantes, es la que plantea Porras (2010) haciendo fundamentalmente hincapié en la construcción de dispositivos, metodologías y situaciones que garanticen y normalicen el acceso al aprendizaje aquellos niños y niñas con necesidades educativas especiales o distintas al resto del grupo clase al cual pertenecen a lo largo de su escolaridad.

Podemos deducir entonces, que la perspectiva del autor como la de las docentes, radica en considerar el proceso de inclusión escolar desde la didáctica y pedagogía de los contenidos curriculares y aprendizajes.

Las psicopedagogas establecen y comparten que dicho proceso es la construcción de espacios, posibilidades, oportunidades como así también herramientas, considerando la singularidad del estudiante, para que logre adaptarse y desempeñarse con éxito en un contexto educativo para así construir aprendizajes de calidad y significativos. Estimamos que las conceptualizaciones de estas profesionales se vinculan y relacionan con las perspectivas que propone la UNESCO (2005) y Guerrero (2016) ya que es de suma importancia contemplar al sujeto aprendiente desde los aspectos cognitivos, sociales y conductuales, reconociendo y valorando todas sus posibilidades para así construir nuevos dispositivos o caminos que le permitan transitar y apropiarse del entorno educativo lo mejor posible.

En este sentido, mencionan que:

Es la posibilidad de brindar un proceso educativo de calidad, respetando y observando las necesidades grupales e individuales de cada estudiante. Así como también que todos tengan la oportunidad de formar parte de un ambiente educativo tolerante y adaptado a la diversidad.

(...) se refiere al trabajo en conjunto que llevan a cabo los equipos terapéuticos, las instituciones escolares y familias para lograr que la diversidad de aprendientes logre aprendizajes significativos (...)

Finalmente, comparando los discursos concluimos que cada conceptualización es concebida y se encuentra atravesada por la práctica profesional que desempeña cada una de las entrevistadas dentro de la institución educativa: en el caso de las docentes enfocan la conceptualización en la didáctica y pedagogía de la enseñanza, por otro lado, las psicopedagogas, la centran en la construcción y apropiación de aprendizajes formales y no formales dentro de un espacio diverso y compartido.

Experiencias de los profesionales en Procesos de Inclusión Escolar:

Esta categoría de análisis, se divide en dos subcategorías, las cuales apuntan a la valoración que realizan o tienen los profesionales sobre el trabajo en equipo y hacia la participación de ellos dentro de ese trabajo, inmerso en un proceso de inclusión escolar. Valoración que se ve atravesada por la experiencia de cada uno en la práctica cotidiana y a lo largo de su trayectoria. Algunas de dichas experiencias pueden advertirse en las siguientes manifestaciones:

Todo proceso de inclusión, depende también, de las expectativas de las familias sobre ese niño, la aceptación del déficit y el apoyo para llevarlo a las terapias, así como su vínculo y compromiso con el jardín y la solicitud de atención por parte de profesionales externos. La cercanía de profesionales al ámbito educativo y no como antes que era al revés. Eso me parece una fortaleza porque no sólo acorta distancias físicas, sino que también temporales y de conocimiento directo ya que pueden interactuar en el cotidiano escolar en contexto (Docente).

Trabajar en conjunto con otros profesionales es de suma importancia ya que lamentablemente los docentes no estamos formados para atender a la inclusión (Docente).

He contado siempre con el contacto estrecho de la familia del estudiante, docentes, y profesionales, facilitando herramientas entre todos para que el proceso pueda llevarse a cabo de la mejor manera posible. (Psicopedagoga).

La experiencia frente a estos procesos, ha sido beneficiosa tanto para el estudiante como para el rol que cumpla en ese momento, teniendo docentes quienes logran aceptar y adaptarse ante este nuevo trabajo (...) (Psicopedagoga).

Teniendo en cuenta lo mencionado y analizando los diferentes discursos vemos que la mayoría de las entrevistadas, dicen haber tenido experiencias positivas y constructivas que potenciaron el desarrollo del proceso de inclusión. Consideran que es fundamental el trabajo en equipo, incluyendo a profesionales, docentes y la familia como la base para que el estudiante logre acceder a todos los recursos que necesita para su desempeño académico y social dentro de la escuela.

Estos dichos se vinculan directamente con lo que aporta Lansdown (2005), explicando que la inclusión se asocia al concepto de participación y para establecerlo es precisa la participación de los diversos actores del contexto escolar enfocados en generar espacios en los que ellos mismos puedan dar sus opiniones y tomar decisiones.

Siguiendo la línea de los discursos de los profesionales, coincidiendo en la importancia del trabajo en equipo, tomamos lo que aportan Moreno y Rabazo (2006) quienes estiman que esta dinámica de intervención, centrada en las competencias sociales y lingüísticas, promueve el funcionamiento social adaptativo, generando habilidades de interacción social y dando soluciones a problemas interpersonales que puedan ir surgiendo. Si bien hacen referencia netamente a las intervenciones psicopedagógicas, hacemos la salvedad que esto es aplicable al trabajo en equipo, al diálogo y comunicación al cual hacen referencia los profesionales en los discursos arriba citados.

Finalmente, lo que considera Valle (2012) también es pertinente y aplicable a las experiencias de los profesionales ya que describe que la multidimensión de intervenciones del psicopedagogo proyecta la coexistencia de diversos modelos de planificación, conceptualizados en relación con lo que se ejecute mediante la forma directa o indirecta, enfocada a individuos particulares o a grupos, considerando la ubicación y el contexto ya sea interno como externo, y basado en una asistencia o correctivo-remedial y proactiva, inclinada en la prevención y el desarrollo.

Expectativas de los profesionales respecto al Proceso de Inclusión Escolar.

Al igual que en la categoría desarrollada anteriormente, esta se divide en dos subcategorías, con el objetivo de contemplar, por un lado, las responsabilidades que esperan desenvolver, y por otro la predisposición de los diferentes profesionales que se ven implicados en un proceso de inclusión escolar. Al poner en diálogo los datos arrojados en las entrevistas se advierte que cada profesional estima entender, en líneas generales, cuál es su responsabilidad y hasta dónde llega el alcance de su práctica.

Un ejemplo puntual del reconocimiento de las responsabilidades, limitaciones y necesidades de complementación con otras áreas profesionales es lo que manifestó una de las psicopedagogas:

Como aprendizaje creo que he tenido el trabajo en conjunto, tanto como el docente de apoyo para la inclusión escolar junto con el docente de grado. Ya que el trabajo aislado de nuestra parte, no logra dar o brindar respuestas efectivas a las demandas que presente el alumno. Es necesario contar con un trabajo y seguimiento en conjunto.

En complemento, nos parece pertinente tomar el aporte de Rokeach cit. en Araya Umaña (2002), cuando describe una de las

dimensiones de las representaciones, explicando que la creencia es la toma de posición del individuo respecto de aquello que le es conveniente o inconveniente a sus propósitos, y luego se complementa con Berrios Guajardo (2001) cuando menciona que es el lugar en el que se sitúa realmente el sujeto, otorgándole el sentido a su vida y posibilitando la orientación de las acciones. Según estos aportes teóricos, es que se advierte la viabilidad del trabajo, la comunicación y el entendimiento entre los profesionales a la hora de involucrarse en un proceso de inclusión escolar. Es de suma importancia que cada profesional comprenda el espacio de sus responsabilidades y competencias, y a partir de allí cobra un sentido de factibilidad el desenvolvimiento conjunto y trabajo en equipo.

La segunda subcategoría referida a la predisposición de trabajar en equipo es posible evidenciar una comunicación fluida, el asesoramiento y acompañamiento por parte de la docente de apoyo y la institución educativa. También se menciona el rol de la familia como factor clave para un buen desarrollo del proceso. Una clara muestra de la predisposición al trabajo en equipo es lo que expresan las docentes entrevistadas:

Es muy enriquecedor ya que trabajar conjuntamente con otros profesionales ayuda a una mirada más global donde se fijan nuevos objetivos a cumplir. (...). Para una verdadera inclusión se debería incorporar en los colegios también docentes de educación especial como parte del mismo.

Trabajar en conjunto con otros profesionales en un proceso de inclusión es una de las partes más importantes, ya que se logra una visión global desde distintas especialidades, permitiendo entonces tener en cuenta diferentes aspectos, importantes para la inclusión socioeducativa del paciente.

Al analizar estos decires, nos remite a los aportes que realiza Moscovici (1979), cuando conceptualiza las representaciones sociales diciendo que es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos, es así que este se vuelve un proceso mediante el cual el individuo logra configurar lo que sabe desde la experiencia y a partir de allí, catalogar su forma de comportarse y tomar decisiones frente a otros, y al propio contexto. Entendemos, que todos los actores escolares que participan en el proceso de inclusión escolar, generan su propia representación y su forma de mirar, actuar y posicionarse frente a dicho proceso, lo que dificulta o facilita el posterior trabajo en equipo. Según los discursos podemos decir que las representaciones sociales aquí construidas o expectativas que se tienen se vinculan a factores favorecedores como la comunicación, el intercambio, la participación y el compromiso.

Acciones de los profesionales para favorecer los Procesos de Inclusión Escolar.

Las docentes, de acuerdo a sus capacitaciones, experiencias y curiosidades, expresan, dentro de las acciones que llevan a cabo para favorecer los procesos de inclusión escolar, que ofrecen con anterioridad (o de forma anticipada) las planificaciones de contenidos, estar abiertas al diálogo e intercambio con la docente de apoyo (psicopedagoga), estar atentas a los signos que puedan ser alarmas de dificultades o progresos en el estudiante. Ser sensibles a las realidades y posibilidades de cada estudiante. Las docentes se muestran con una actitud positiva, y esto puede apreciarse en descripciones como las que se presentan a continuación:

Uno va armando las planificaciones y en lo posible se las envía con anterioridad a la maestra de apoyo para poder verlas juntas y estar

atenta a cualquier sugerencia para complementar o agregar actividades, espacios o aspectos que pudieran ser útiles.

Tener otro enfoque al momento de diagramar las actividades es muy bueno, el tema muchas veces es el tiempo, pero en la medida de lo posible voy armando y compartiendo con la maestra de apoyo para entender por dónde llevar las líneas de mis intervenciones.

En cuanto a las psicopedagogas, todas hacen referencia a su aporte en cuanto a la configuración o adecuación curricular, acercando material para que la docente pueda trabajar dentro del aula con el estudiante. Además, proponen informes con sugerencias e indicaciones específicas que abarcan desde el uso de material hasta la disposición del mismo, en pos de facilitar el trabajo de la docente de la sala cuando no se cuenta con la presencia de la DAI. En referencia a los aportes y herramientas propuestas por las psicopedagogas podemos tomar como pautas las siguientes manifestaciones:

Uno que he podido ver en varias instituciones es el uso de pictogramas que ayudan a que la comunicación fluya, que aquel que no ha accedido aún al lenguaje oral pueda ver, entender y decir.

En primer lugar, estar atenta a las necesidades educativas del estudiante y así proponer el uso de herramientas, estrategias que respondan a esas necesidades.

Se realizan reuniones, se busca un medio donde los docentes pueden comunicarse con los equipos terapéuticos como así también con los docentes de apoyo.

Otra vez, tomando del marco teórico lo referido a representaciones sociales y teniendo en cuenta que estas son un proceso de interpretación y de acción, que implica generación de ideas, depuración y respuestas desde esos estímulos, y al mismo tiempo dichas respuestas y comportamientos vuelven a ser estímulos para iniciar nuevamente el proceso representacional (Araya Umaña, 2002) creemos que las acciones que consideran favorecedoras los profesionales serían concebidas y gestionadas desde el seno propio de la práctica y su rol. Se interpreta como propósito de la gestión de intervenciones de estrategias el hecho de comprender y conceptualizar el nivel de implicancia y trascendencia para ser eficientes al momento de abordar las necesidades de los niños y niñas en su proceso de enseñanza/aprendizaje.

Se advierte entonces, siguiendo la perspectiva conceptual de Moscovici (1979), el carácter fundamental de la representación social como un proceso (fenómeno) del ser humano que posibilita generar un pensamiento crítico, y que desde allí acciona tomando posiciones y dando respuestas a lo que considera conveniente, correcto e incorrecto. Dicho proceso referencial y representacional es justamente lo que experimenta la psicopedagogía al momento de materializar estrategias para la inclusión, ya que son el objeto que los profesionales del ámbito educativo deberán interpretar para salir a acompañar a los niños y niñas en su experiencia formativa.

Conclusiones

Tras la investigación nos proponemos materializar algunas ideas y reflexiones en base a nuestro objetivo general: analizar las representaciones sociales de los docentes y psicopedagogos respecto a las estrategias que se proponen para acompañar a niños y niñas en procesos de inclusión escolar en el nivel inicial de las escuelas públicas de Monte Cristo. Este objetivo permitió la construcción de 4 categorías de

análisis expuestas como sustento de dicha investigación: las conceptualizaciones, experiencias, expectativas y acciones de los profesionales acerca del proceso de inclusión escolar, que pudiendo interpretar los resultados alcanzados se busca dar un aporte a la práctica profesional psicopedagógica.

Según las entrevistas realizadas, pudo advertirse que las docentes tienen una perspectiva asociada a la metodología de búsqueda e identificación de herramientas y estrategias que sean funcionales y útiles para que niños y niñas con proceso de inclusión puedan ser parte del desarrollo escolar, y al mismo tiempo, construir un aprendizaje conjunto que los proyecte hacia una realidad de inclusión y desenvolvimiento. Concretamente la idea que las docentes expresan en su línea representacional se articula en un trabajo de intervención, donde se perciben como participantes directas, y como actores activos que deben predisponerse en la sugerencia de mecanismos, instrumentos, metodologías, etc. que colaboren en el objetivo de inclusión.

En este sentido, queda explicitada la importancia que las docentes le dan a la didáctica y la pedagogía de los contenidos curriculares y aprendizajes. Así mismo, se observa que las docentes manifiestan tener una posición positiva y enriquecedora que va nutriéndose desde el pensamiento de cada una en su aporte, por lo tanto, es posible expresar que el escenario en el que se gesta el proceso de inclusión escolar tiene, según las docentes, una mirada positiva sobre la utilización de estrategias para acompañar a niños y niñas en procesos de inclusión escolar en el nivel inicial

Específicamente las docentes se sitúan desde la construcción de herramientas a partir de las características, contenidos y significaciones que deben transmitir a los niños y niñas en proceso de inclusión, y las psicopedagogas conceptualizan el proceso de inclusión a partir de dicho

desarrollo de herramientas sumado al de analizar las posibilidades de configurar nuevos dispositivos en base a la contemplación de aquellos aspectos que evidencia el sujeto sobre lo cognitivo, social y conductual.

Con respecto a las experiencias laborales de forma conjunta y particular de las profesionales en procesos de inclusión, se observó una postura positiva, tanto de las docentes como de las psicopedagogas. En las entrevistas describen el hecho de encontrarse orientando sus trabajos en pos de un objetivo concreto como es el de la inclusión escolar. Sin embargo, expresan que han ido experimentando ciertas dificultades alusivas a variables situacionales tales como los espacios, los tiempos, el margen de maniobrabilidad respecto de las condiciones de infraestructura que impiden el trabajo conjunto. Si bien estos son elementos que enlentecen el proceso, también los ha descrito como enriquecedores que, al fin de cuentas, van aportando a su propia experiencia, no solamente profesional, sino también personal, ya que docentes y psicopedagogas entienden a la inclusión como un hecho que atraviesa la instancia formal, y también a la informalidad: la vida cotidiana y social de los niños y niñas que están inmersos en convivencia con diferentes actores más allá de los escolares.

El hecho de que tanto docentes como psicopedagogas estén involucradas en el proceso de inclusión en un trabajo conjunto, lleva a que apuntalen y depuren sus métodos de trabajo para que estos sean claros y puedan ser decodificados por un otro, y también mencionan el desafío de lograr que las familias se incorporen en el proceso, y los hechos que esto genera y demanda como nuevos desafíos.

En cuanto a las expectativas, aquí se había resuelto una subcategorización entre el entendimiento y comprensión de sus responsabilidades de trabajo, y por otro lado la predisposición de gestionar sus intervenciones en equipo. Pues bien, pudo apreciarse un

carácter claro sobre la toma de conciencia de la limitación de sus responsabilidades y funciones, y el respeto en relación a la intervención que cada uno de los profesionales debe atribuir al proceso de enseñanza que colabora en la inclusión escolar. En todos los casos analizados, se proyecta una línea de intención de “dejar hacer” respecto a lo que es el protagonismo de cada uno de estos actores, pudiendo entender entonces una predisposición positiva de observar detenidamente lo que tiene para proponer el otro profesional, y a partir de allí, complementar el desenvolvimiento de su planificación y posterior materialización de actividades.

Todo lo explicitado pone de manifiesto que existe una clara postura de las docentes con respecto a que son ellas las que deben planificar y lograr que dicha programación tenga un período de previsibilidad para que las psicopedagogas puedan valerse de su linealidad de diagramación y de esa manera complementar sus perspectivas y aportes, considerando las particularidades y significaciones de cada niña y niño.

En ese sentido, puede decirse que las representaciones sociales sobre las estrategias y el trabajo conjunto son positivas y que el clima laboral que se torna en estas instituciones es de una característica funcional y de complementación. Puede evidenciarse también una combinación permanente de sus trabajos y la predisposición de hacerlo bajo un estilo de diagramación conjunta. Las docentes se encuentran abiertas a un diálogo e intercambio constante y saben que son ellas las que proponen la programación de las actividades y que tienen que hacerlo en tiempo y forma para que las psicopedagogas puedan sumarse a sus propuestas generando los cambios o sugerencias pertinentes. Es así que se describe una delimitación concreta de las funciones y responsabilidades.

Las psicopedagogas toman plena conciencia de su abordaje siendo las responsables de configurar y gestionar la adecuación curricular, siendo las decodificadoras entre el material propuesto por las docentes y la posterior adaptación que llevarán adelante cada uno de los estudiantes.

De esta manera, es posible dilucidar que un trabajo conjunto entre docentes y psicopedagogas refiere a estrategias que colaboran en la inclusión escolar de niños y niñas de nivel inicial de las escuelas públicas y que a partir del análisis de sus representaciones sociales, pudiendo conocer sus conceptualizaciones, experiencias, expectativas y actitudes, es viable trabajar en la gestión y planificación curricular, comprendiendo cuáles son las funciones y roles que estos dos profesionales pueden gestar y articular en el plano educativo. Lo anteriormente expresado, es claramente un aporte que este trabajo delimita y manifiesta como una conclusión positiva, sabiendo que generar un acercamiento a las inquietudes de estas profesionales: docentes y psicopedagogos, que en distintas circunstancias son ignoradas, puede sumar a la función directiva en el marco de las escuelas públicas.

En cuanto a las limitaciones en el desarrollo de este trabajo, se advirtieron ciertas ambigüedades conceptuales al momento de identificar antecedentes en lo referido a las estrategias implementadas tanto por docentes como psicopedagogas para favorecer la inclusión escolar. Además, es importante decir que este fue un trabajo de alcance descriptivo, y como tal necesita de una mayor profundidad para extraer conclusiones que puedan proyectar un espacio para la toma de decisiones estratégicas en la gestión escolar.

Para finalizar, consideramos que la presente investigación aporta a la psicopedagogía, la posibilidad de aproximarse a la percepción y representaciones que tienen los docentes, en particular los de nivel inicial,

hacia nuestro trabajo y rol como psicopedagogas que acompañan a niños y niñas con proceso de inclusión. Psicopedagogas que forman parte de la dinámica de clases diarias, del espacio áulico e incursionan o se interrelacionan estrechamente con las planificaciones que la docente crea y proyecta; a fin de brindar lo que el niño o niña necesita. Es decir, la psicopedagoga y la docente dan lugar a la construcción de un equipo de trabajo que muchas veces no está planificado, anhelado o deseado por la escuela o la misma docente, sin embargo, es un equipo de trabajo necesario para el niño o niña que es parte de un proceso de inclusión. Así también dicha investigación acerca como conocimiento las representaciones que las psicopedagogas tienen sobre el rol y trabajo de la docente en un proceso de inclusión.

Estas representaciones, pre-conceptos, experiencias o percepciones que las docentes tienen hacia nuestra labor y viceversa, dan espacio a la construcción de herramientas que faciliten y posibiliten el vínculo laboral entre profesionales, proveyendo a la psicopedagogía una nueva arista a considerar para el trabajo interdisciplinario o en equipo con demás profesionales. Arista que en primera instancia acorta distancias y propone ser sensibles a la postura del otro y de uno mismo frente a este nuevo desafío, de su formación, de su vasta experiencia como así también de su poca experiencia, entonces, posibilita la pregunta habilitadora a la construcción conjunta, al ensayo y error que permite encontrar la mejor opción para el niño, niña y profesional involucrados, se instaura el saber compartido, despojando la posición de dar todo por sabido o conocido.

Luego de poner en contraté los decires de los profesionales involucrados en la investigación, con los aportes teóricos estimamos que aún hay mucho por hacer, de construir y construir para que los procesos de inclusión sean verdaderos procesos de posibilidades para los niños y niñas de nivel inicial como así también para cualquier estudiante que se encuentre dentro de un proceso de inclusión escolar.

Referencias

- Abric, J (2001) *Prácticas Sociales y Representaciones. Filosofía y cultura contemporánea*. Ambassade de France- CCC IFAL, México.
- Albarrán Santiago, Alba C. (2003). Análisis de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes del II ciclo para la enseñanza de estudios sociales en la escuela José Figueres Ferrer. *Revista Educación*, 27(2),121. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027209>.
- Alfageme, E., Cantos, R., y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Berrios Guajardo, V. (2001). Creencia y crisis en la perspectiva de Ortega y Gasset. *Revista electrónica diálogos educativos*, 1 (1), 3 – 16.
- Cuervo, C., Trujillo, A., Vargas, D., Mena, B., y Pérez, L. (2005). *Discapacidad e inclusión social, reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Farr, R. M. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Figuroa, M, Gutiérrez de Piñeres Botero, C y Velázquez León, J (2017). *Estrategias de inclusión en contextos escolares*. Universidad Santo

Tomás. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/679/67952833001/html/index.html>

Guerreo Cuentas, H, y Cepeda, M (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. Revista de Pedagogía, 37(101),57-79. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65950543004>

Hernández Sampieri, R.; Baptista Lucio, P. y Fernández Collado, C. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill [Versión electrónica].

Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría, (pp. 470-494). En: MOSCOVICI, S. (comp.). Psicología Social (Vol. 1). Barcelona: Paidós

Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños y las niñas a participar en las decisiones que los afectan, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, (36). La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Martin González, D, González Medina, M, Navarro Pérez, Y y Lantigua Estupiñan, L (2017) Teorías que promueven la inclusión educativa. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(1), 1-31.

Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirado, A.; Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura, en: Revista de Educación, Lenguaje y Sociedad.

Messi, L, Rossi, B, y Ventura, A.C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 55(2),110-128 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333346580008>.

Molina Olavarría, Yasna (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. Estudios Pedagógicos, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544961010>

Moreno, Rabazo. (2006). Intervención psicopedagógica en niños maltratados. Estimulación del lenguaje. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, No. 8 4(1), 155-176.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1986). Psicología social, I. Barcelona-España: Paidós.

Navarro, J, González, C y Tortosa, M (2010) Modelo de intervención psicopedagógica desde una perspectiva sistémica para reducir el fracaso escolar. Comunicación presentada en el XVII Congreso de Psicología INFAD "Dificultades sociales y Psicología Positiva de la vida", Zamora, 21-24 abril 2010. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14879/1/Modelo%20de%20Inter>

[venci%c3%b3n%20INFAD%202010%20lgansi%2c%20Carla%2cMaite.pdf](#)

Palacios Navarro, S. (1997). Los valores humanos y la comprensión de la desobediencia civil. Revista de Psicodidáctica.

Porras, J. (2010). El valor de la Educación Intercultural. Madrid Editorial Visión Libros.

Ramírez Nieto, L, y Henao López, G (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y connotativos. International Journal of Psychological Research, 4(1),29-39. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299022819005>

Samaja, J. (2005) Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Eudeba. Buenos Aires. Argentina. Parte III: Matrices de datos.

Sánchez-Teruel, y Robles-Bello, M (2013). INCLUSIÓN COMO CLAVE DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS: REVISIÓN TEÓRICA. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(2),24-36 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>

Schiffman, I. Y Kanuk, L. (2010). Comportamiento del consumidor. México: Pearson Educación.

UNESCO (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París: autor.

Vélez Latorre, (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. Revista Folios, (37),95-113
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932040007>

Vieytes, R. (2004). Metodologías y técnicas de investigación social de mercado. Edición de las ciencias.

Anexos

Anexo 1: Guía de preguntas para la entrevista

1. ¿Qué entiende usted por proceso de inclusión escolar?
2. ¿Podría describir usted de qué manera se llevan a cabo los procesos de inclusión escolar? ¿Qué valoración tiene al respecto?
3. ¿Cuáles son las responsabilidades que usted tiene frente al proceso de inclusión?
4. ¿Cómo ha sido su experiencia como docente / psicopedagogo frente a estos procesos?
5. ¿Cuáles son las evoluciones que percibe en cuanto al proceso de integración escolar en los jardines?
6. ¿Qué piensa usted de trabajar con otros profesionales en un proceso de inclusión escolar?
7. ¿Qué le ha dejado como aprendizaje profesional el trabajo en un proceso de inclusión escolar? ¿Qué herramientas/perspectivas le aportó específicamente el docente/psicopedagogo en estos procesos? ¿Qué valoración hace de las mismas?
8. ¿Cómo cree usted que serán los procesos de inclusión escolar en un futuro cercano?

9. ¿Qué acciones se implementan desde la institución para favorecer la inclusión escolar?
10. ¿Desde qué espacio son generadas?
11. ¿Cómo es percibida la sugerencia para acompañar a los niños y niñas en proceso de inclusión escolar? (pregunta para LA DAI a cargo del proceso de inclusión)
12. ¿Qué acciones desarrolla usted concretamente, para favorecer los procesos de inclusión? ¿Con quién las planifica?
13. ¿Con qué dificultades se encuentra al momento de planificar las acciones?
14. ¿Cuáles cree que son las acciones/impactos que le hace a su práctica las estrategias que propone el profesional psicopedagogo/?
15. ¿Cómo considera que el docente recibe las sugerencias y acciones que usted realiza al momento de trabajar en pos de la educación escolar de niños y niñas?
16. ¿Cómo impactan las estrategias que se le sugieren en su trabajo diario?
17. ¿Cuáles son los aspectos que podría ubicar como favorecedores en el proceso de inclusión, en el momento de construir/implementar las estrategias/acciones?

Anexo 2: Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada , cuya responsable es..... DNI.....

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
.....
.....

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

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

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

..... Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

curriculum.**MACCIO, Natalia Evangelina**

PSICOPEDAGOGA

ROQUE SÁENZ PEÑA, 359
5125 Monte Cristo (Córdoba)
0351 155921789
natimaccio_23@yahoo.com.ar

EXPERIENCIA

Psicopedagoga clínica.

Docente de Apoyo a la inclusión escolar.

Coordinadora del equipo del Área de psicopedagogía.

Encargada de las valoraciones, diagnósticos y tratamientos de niños, niñas y adolescentes.

FORMACIÓN**Psicopedagoga y profesora en psicopedagogia**

Marzo 1999 -diciembre 2005

INSTITUTO SUPERIOR “DR. DOMINGO CABRED” ACTUAL UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE CÓRDOBA

APTITUDES

Buena líder y coordinadora de equipo.

Buen manejo de grupo

Dispuesta al intercambio y discusión de aportes teóricos y prácticos.

Responsable

Dispuesta al trabajo en equipo e interdisciplinario.

MARANGON, PAULA

PSICOPEDAGOGA

JOSÉ MARTI 225
5125 Monte Cristo (Córdoba)
0351 153805081
marangonpaula764@gmail.com

EXPERIENCIA

Psicopedagoga clínica.

Docente de Apoyo a la inclusión escolar.

Encargada de las valoraciones, diagnósticos y tratamientos de niños, niñas y adolescentes.

FORMACIÓN

Psicopedagoga

Marzo 2010 -diciembre 2014

INSTITUTO SUPERIOR “DR. DOMINGO CABRED” ACTUAL UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE CÓRDOBA

APTITUDES

Buen manejo de grupo

Dispuesta al intercambio y discusión de aportes teóricos y prácticos.

Responsable

Dispuesta al trabajo en equipo e interdisciplinario.