



**TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de**

**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título:**

**“Barreras y Configuraciones de Apoyo en la Inclusión Escolar de Niños del Nivel  
Primario “**

**Autora:**

**Pascuali, Mayra Soledad. Iugr-7421**

**Directora:**

**Rotolo, Laura.**

**Fecha de  
Presentación:**

**9/06/2023**

**“BARRERAS Y CONFIGURACIONES DE APOYO EN LA INCLUSIÓN  
ESCOLAR DE NIÑOS DEL NIVEL PRIMARIO “**

**Autora: Pascuali, Mayra Soledad**



Mayra Pascuali



MAYRA LAURA ROTOLO  
Lic. en Pedagogía  
M.B. 274

**Directora: Rotolo, Laura**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia, por haberme acompañado en este proceso con amor, comprensión y palabras de aliento, tan necesarias en recorridos largos como estos, donde por momentos el final se ve muy lejano y, en otros, un poco más cercano.

A mi directora, por la buena predisposición que tuvo desde un comienzo y a lo largo de todo el proceso, ayudándome con su guía y sugerencias a enriquecer mi investigación y, al mismo tiempo, mi pensamiento.

A mis amigas, por hacer que este recorrido sea más ameno, conformando ese espacio de escucha, comprensión y a veces, sin hacérselos saber, de renovación.

Por último, a cada participante que formó parte de mi investigación desinteresadamente, mostrándome su apoyo e interés en cooperar con la misma.

## RESUMEN

Por medio de la presente investigación se pretende identificar las barreras existentes en la inclusión escolar en el nivel primario, en niños/as en proyecto de inclusión escolar, y las configuraciones de apoyo que fueron utilizadas para eliminarlas. Así también, indagar sobre el impacto que dichas barreras y configuraciones de apoyo tienen en el aprendizaje. Para llevar a cabo dicho propósito, se entrevistará a nueve docentes de apoyo a la inclusión (psicopedagogas, docentes especiales y psicólogas) de un centro educativo terapéutico de la ciudad de Pérez, que realizaron los proyectos de inclusión escolar, ya que este estudio está abocado a la perspectiva de las mismas. La investigación se ubica dentro de un enfoque cualitativo y teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen, se considera que la misma es de tipo descriptivo. En relación a los resultados que arroja el estudio, de la totalidad de los participantes dos mencionaron que la barrera que se encontraba en los proyectos de inclusión que acompañaron era la física, cuatro la de comunicación, siete la didáctica y seis la actitudinal. Por otro lado, siete de ellas mencionaron que emplearon la configuración de apoyo atención, asesoramiento y orientación, una la capacitación, dos la provisión de recursos, tres la cooperación y acción coordinada, y ninguna manifestó haber utilizado el seguimiento e investigación. Por lo tanto, se concluye que la principal barrera que obstaculiza los procesos de aprendizaje de niños del nivel primario que se encuentran en proyecto de inclusión escolar es la didáctica, continuando la actitudinal, luego la de comunicación y, por último, la física, y que la configuración de apoyo más empleada es la atención, asesoramiento y orientación. Asimismo, que las barreras limitan a los niños de construir aprendizajes significativos y los colocan en una posición de no poder frente al mismo, de limitación, y que las configuraciones favorecen los procesos de inclusión, lo que influye positivamente en la motivación de los niños. Así pues, es necesario continuar trabajando en las escuelas en ampliar los conocimientos y recursos para favorecer dichos procesos.

**PALABRAS CLAVES:** barreras – configuraciones de apoyo – inclusión escolar – aprendizaje – Psicopedagogía.

## ÍNDICE GENERAL

Cap I: INTRODUCCIÓN .....	6
Cap II: MARCO TEÓRICO .....	9
2.1. LA DISCAPACIDAD DESDE EL MODELO MÉDICO Y SOCIAL .....	9
2.2. BARRERAS Y CONFIGURACIONES DE APOYO .....	12
2.2.1. Conceptualización .....	13
2.2.2. Clasificación .....	14
2.3. APRENDIZAJE E INCLUSIÓN ESCOLAR .....	16
2.3.1. Diferencia entre integración e inclusión escolar .....	21
2.3.2. El derecho a la educación inclusiva .....	22
2.3.3. Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión .....	23
2.4. LA PSICOPEDAGOGÍA Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR .....	24
Cap III: ANTECEDENTES .....	29
Cap IV: METODOLOGÍA .....	36
4.1. Objetivos .....	36
4.2. Enfoque metodológico y diseño de la investigación .....	36
4.3. Participantes .....	37
4.4. Instrumento de recolección de datos .....	38
4.5. Procedimientos de recolección de datos.....	38
4.6. Análisis de datos .....	38
Cap V: RESULTADOS .....	40
5.1 Barreras en la inclusión escolar en el nivel primario .....	40

<b>5.2 Configuraciones de apoyo en la inclusión escolar en el nivel primario..</b>	<b>45</b>
<b>5.3 Impacto de las barreras y configuraciones de apoyo en el aprendizaje..</b>	<b>48</b>
<b>Cap VI: CONCLUSIONES .....</b>	<b>52</b>
<b>Cap VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>
<b>Cap VIII: APÉNDICE .....</b>	<b>63</b>
<b>Cap IX: CURRICULUM VITAE .....</b>	<b>66</b>

## I. INTRODUCCIÓN

Mediante la presente investigación se pretende identificar las barreras existentes en la inclusión escolar en el nivel primario, en niños/as en proyecto de inclusión escolar, y las configuraciones de apoyo que fueron utilizadas para eliminarlas. Así también, indagar acerca del impacto que dichas barreras y configuraciones de apoyo tienen en el aprendizaje. Para llevar a cabo dicho propósito, se entrevistará a las docentes de apoyo a la inclusión que realizaron los proyectos de inclusión escolar, ya que este estudio está abocado a la perspectiva de las mismas.

Al realizar un recorrido por investigaciones previas en el área en estudio (Benítez, 2016; Corrales, Soto & Villafañe, 2014; González, Martín & Poy, 2019; Luzuriaga, 2014; Pérez 2019; Riveros, 2016; Vélez, 2016; Villouta, 2017; Campa, 2017), se observa que existe gran interés en la materia, lo cual se estima que es de suma importancia para seguir nutriendo el vínculo educación-inclusión. Sin embargo, se considera que faltan más estudios sobre las barreras y configuraciones de apoyo en el nivel primario, ya que en su mayoría los mismos se focalizan en el nivel universitario (Corrales, Soto & Villafañe, 2014; Luzuriaga, 2014; Pérez 2019; Riveros, 2016; y Villouta, 2017), en diferentes niveles educativos conjuntamente (Benítez, 2016 y González et al, 2019), y solo dos se abocan con exclusividad al nivel primario (Vélez, 2016 y Campa, 2017). Asimismo, se observa que la mitad de dichos estudios se centran únicamente en las barreras, no indagando si se han utilizado configuraciones de apoyo para eliminarlas (González et al, 2019; Luzuriaga, 2014; Pérez, 2019; y Villouta, 2017).

Por lo tanto, se considera oportuno aportar con la presente investigación conocimiento sobre las barreras y configuraciones de apoyo que enriquezca el nivel primario, ya que conocer qué barreras se encuentran en el contexto es importante para conocer qué está obstaculizando la participación y el aprendizaje y, de esta manera, poder diseñar las estrategias adecuadas para que el proyecto pedagógico para la inclusión se pueda llevar a cabo. Así también, se pretende aportar conocimiento acerca del impacto que dichas barreras y configuraciones de apoyo

tienen en el aprendizaje. Por lo antedicho, el presente estudio va a intentar responder al siguiente interrogante: ¿cuáles son las barreras en el nivel primario en niños/as que se encuentran con proyecto de inclusión escolar y qué configuraciones de apoyo fueron utilizadas para eliminarlas?

En función de lo explicitado se plantea como objetivo general de la presente investigación analizar las barreras en la inclusión escolar en el nivel primario, identificadas por los profesionales (psicopedagogas, psicólogas y maestras especiales) que llevan a cabo los proyectos de inclusión escolar y las configuraciones de apoyo que se utilizan para eliminarlas. Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en identificar las barreras físicas, comunicacionales, didácticas y sociales/actitudinales, en la inclusión escolar en el nivel primario, identificadas por los profesionales que llevan a cabo los proyectos de inclusión escolar; precisar las configuraciones de apoyo (atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación) utilizadas por los profesionales mencionados; e indagar acerca del impacto de las barreras y de las configuraciones de apoyo en el aprendizaje según la perspectiva de los participantes.

La investigación se organizó en cinco capítulos, encontrándose en el capítulo I el marco teórico, donde se desarrollan las principales categorías que dan sustento a la investigación, entre las que se encuentran el modelo médico y social de la discapacidad, la conceptualización y clasificación de las barreras y configuraciones de apoyo según la Res. CFE 311/16, aprendizaje e inclusión escolar, normativa, PPI, Psicopedagogía e inclusión escolar.

En el capítulo II se exponen los antecedentes seleccionados, que permitieron encontrar el vacío empírico dentro de la temática de las barreras y configuraciones de apoyo existentes en la inclusión escolar en el nivel primario y el impacto de las mismas en el aprendizaje, y de este modo, dar origen a la problemática a investigar.

En el capítulo III se aborda el marco metodológico, en el cual se exponen los objetivos tanto general como específicos que persigue la investigación, como así también el enfoque sobre el cual se sustenta y la población delimitada. Además, se



describen los procedimientos para la recolección de los datos y el posterior tratamiento de los mismos.

En el capítulo IV se encuentran los resultados, donde se reportan los principales resultados empíricos y su interpretación, construida a la luz del marco teórico y los antecedentes desarrollados en la presente investigación.

Y, por último, en el capítulo V se presentan las conclusiones a las que se han arribado, donde se describen los aportes más importantes en función a los resultados obtenidos, las implicancias para la Psicopedagogía, así como las limitaciones encontradas en la investigación y posibles sugerencias para futuros estudios.

## **II. MARCO TEÓRICO**

Para llevar a cabo la presente investigación, es necesario profundizar en algunas categorías y conceptualizaciones que constituyen los pilares de la misma:

### **2.1. La discapacidad desde el modelo médico y social**

En el presente apartado se intentará abordar teóricamente dos posicionamientos respecto de la problemática de la discapacidad. ¿Es la discapacidad un fenómeno individual, orgánico, interior a quien lo padece? ¿Es la discapacidad “algo” que “alguien” tiene? En ese caso, ¿Es así para siempre? O ¿Acaso la discapacidad puede ser pensada como una circunstancia producida por el contexto, la cultura, la historia, los mandatos, los estereotipos?

El modelo médico, modelo desde el que se entiende a la discapacidad como una deficiencia atribuida pura y exclusivamente al individuo, haciendo abstracción del contexto social en el que la misma se constituye (Ferreyra, 2008), comienza a manifestar sus primeros síntomas en los inicios del Mundo Moderno y se consolida en los inicios del siglo XX, cuando al finalizar la Primera Guerra Mundial, muchos hombres resultaron heridos de por vida y se los denominaba mutilados de guerra a fin de distinguirlos de los discapacitados debido a accidentes laborales. El mutilado era una persona a la que le faltaba algo (un órgano, un sentido o una función). Así, la primera imagen presentada por este cambio terminológico fue la de daño y prejuicio, y la sensación era que la Guerra se había llevado algo que se debía reemplazar. Fue así como en este momento las personas con discapacidad comenzaron a relacionarse con los heridos de guerra y la misma comenzó a ser vista como una deficiencia a ser erradicada (Palacios, 2008).

Desde dicho modelo, dado que muchas discapacidades no tienen curación o recuperación total, lo que evidencia los límites del quehacer médico, se propone que sea la persona quien se adapte a las demandas y exigencias de la sociedad (Padilla, 2010).

En contraposición al modelo médico, la Ley N° 27.044 (como se cita en la Resolución CFE 311/16, 2016) expresa que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Lo expresado en las líneas anteriores, se refiere a cómo es concebida la discapacidad bajo el modelo social. Este modelo surge a finales de la década de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, cuando activistas con discapacidad y organizaciones de personas con discapacidad se unieron para luchar por sus derechos y contra las actitudes y estereotipos culturales discriminatorios. Asimismo, podría considerarse un antecedente inmediato al surgimiento del Modelo Social el Movimiento de Vida Independiente, donde su surgimiento podría situarse cronológicamente el día en que un alumno con discapacidad, Ed Roberts, ingresó a la Universidad de California, Berkeley, teniendo que superar muchas dificultades (Palacios, 2008).

El modelo social, plantea que la discapacidad no es propia del sujeto, sino que se genera cuando el entorno le presenta barreras a ese sujeto que le impiden la participación y el aprendizaje. Según dicho modelo, no son las limitaciones individuales la causa del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para brindar los servicios adecuados que cubran las necesidades del sujeto. (Palacios, 2008). Resulta esclarecedor el ejemplo que propone Jenny Morris, Activista en el Movimiento de Vida Independiente, en una entrevista que se le realiza: “Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”. (Palacios, 2008). Desde este modelo, la discapacidad es un hecho social. El déficit de la persona se evidencia únicamente en un medio social que no ha dado respuestas a las necesidades de la persona. Al respecto, Booth y Ainscow (2002) manifiestan:

De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p. 22)

Por lo tanto, el modelo social considera que se requiere actuación social y que es responsabilidad colectiva de la sociedad llevar a cabo las modificaciones necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad (Padilla, 2010).

Por último, se presenta a continuación una historia para niños que a mi parecer representa de una manera muy clara al modelo social y al modelo médico.

“Por cuatro esquinitas de nada”

Cuadradito juega con sus amigos... ringgg es hora de entrar a la casa grande ¡pero cuadradito no puede entrar!, no es redondo como la puerta... Cuadradito se pone muy triste, le gustaría mucho entrar a la casa con los demás, entonces se alarga, se tuerce, se pone cabeza para abajo, se dobla, pero sigue sin poder entrar...

Los redonditos le gritan -¡sé redondo! ¡sé redondo! Y Cuadradito, aunque lo intenta con todas sus fuerzas no logra cambiar.

-¡Te lo tienes que creer!, le dicen los Redonditos.

-Soy redondo, soy redondo, soy redondo, repite Cuadradito... pero no hay nada que hacer.

-¡Entonces tendremos que cortarte las esquinas!, le dicen los Redonditos.

-¡Oh no!, me dolería mucho, dice Cuadradito.

-¿Qué podemos hacer? Pensemos juntos... Cuadradito es diferente, nunca será redondo. Los cuadraditos se reúnen en la sala, hablan durante mucho tiempo, hasta que comprenden que no es Cuadradito el que tiene que cambiar ¡es la puerta!

Entonces recortan cuatro esquinitas, cuatro esquinitas de nada que permiten a Cuadradito entrar a la casa grande, junto a todos los Redonditos.

de Jérôme Ruillier

En la historia, el modelo médico se puede observar en la intención que tienen los Redonditos de querer cambiar a Cuadradito cortándole las esquinas para que pase por la puerta grande, para que “encaje”, y el modelo social se refleja en la propuesta de no cambiar a Cuadradito, de no cortar sus esquinas, sino de modificar la puerta para que él también pueda pasar por ella. Mi adherencia al modelo social tiene que ver con esto, con estar de acuerdo en que no es a las personas a quienes se deba “cortar” sus características propias, sus singularidades para que encajen en la sociedad, o a los estudiantes “cortar” sus modos singulares de aprender, sino que el contexto debe ser modificado para que todos y cada uno pueda ser parte, apostando a una sociedad que respete la diversidad.

## **2.2. Barreras y configuraciones de apoyo**

Como se expresa en el primer apartado, la discapacidad desde el modelo social se origina cuando el entorno le presenta barreras al sujeto que le impiden la participación y el aprendizaje. Por esto, es necesario

Contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras), a efectos de minimizar las barreras institucionales. (Resolución CFE N° 311/16, 2016, p. 5)

Al respecto, Booth y Ainscow (2015) manifiestan:

La finalidad de identificar barreras al aprendizaje y la participación no es la de apuntar lo que está mal en el centro escolar, la inclusión es un proceso

sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Algunos pasos positivos en este sentido tienen que ver descubrir las barreras y diseñar planes para eliminarlas a través de un espíritu de colaboración abierta. (p. 44)

### **2.2.1. Conceptualización**

Es pertinente para una mayor comprensión, detenernos en la conceptualización de barreras y configuraciones de apoyo. Las barreras constituyen obstáculos que impiden o limitan el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes, generando condiciones de desigualdad en los procesos educativos. Al respecto, Vásquez (2015) manifiesta que las barreras son limitaciones, obstáculos que el entorno establece para que la persona pueda desenvolverse de manera plena, integral y aprovechando al máximo sus capacidades. Asimismo, Clavijo, Guerras, Ramírez, Ramón & Serrano (2013) expresan que las mismas se consideran "factores que obstaculizan la participación y el desarrollo de las personas" (p. 199). Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación (2019) refiere que las barreras son:

Aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables a ser excluidos, como suele ser el caso de los alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características que se vivan disruptivas (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras). (p. 37)

Por su parte, las configuraciones de apoyo son entendidas como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad (Casal, Lofeudo & Lerman, 2011), que potencien sus capacidades y minimicen las barreras con el menor grado de

dependencia y el mayor grado de autonomía (Casal & Lofeudo, 2010). Asimismo, Booth y Ainscow (2015) entienden a las mismas como:

Todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente. En este sentido, los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación por un lado, y movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo. (p. 48)

### **2.2.2. Clasificación**

La Resolución CFE N° 311/16 (2016) clasifica a las barreras como las de acceso físico, las de comunicación, las didácticas y las sociales /actitudinales. Se conceptualizará a las mismas desde la misma Resolución, así como también desde la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011). En primer lugar, se encuentran las barreras de acceso físico, las cuales hacen referencia a los obstáculos estructurales que impiden la movilidad de aquellas personas con alguna deficiencia física, como la presencia de mobiliario inapropiado y la falta de juegos adaptados (Res. CFE N° 311/16), ejemplos específicos son la presencia de escaleras, puertas angostas, asientos inadecuados o instalaciones sanitarias inadecuadas (OMS, 2011); en segundo lugar, las barreras de comunicación, las cuales se refieren al nulo o escaso diálogo/intercambio entre instituciones, entre la familia y la escuela, y con el servicio de apoyo/profesionales, como así también al trabajo en relación a la corresponsabilidad (Res. CFE N° 311/16); en tercer lugar, se encuentran las barreras didácticas, las cuales se vinculan al proceso de enseñanza-aprendizaje, como los tipos de apoyos utilizados para favorecer el acceso a los contenidos, la metodología y la diversificación de estrategias empleadas por el docente (Res. CFE N° 311/16). Asimismo, la OMS (2011) expresa que para responder a las diversas necesidades de los educandos se necesitan métodos flexibles, ya que cuando los mismos son rígidos y se carece de material didáctico adecuado, los niños con discapacidad corren el riesgo de ser excluidos. Por último, en cuarto lugar, se

encuentran las barreras actitudinales, que hacen referencia a la actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, como así también a las carencias en la información y capacitación (Res. CFE N° 311/16). Del mismo modo, la OMS (2011) refiere que las actitudes negativas constituyen grandes obstáculos a la educación de personas con discapacidad, ejemplo de ello es cuando se considera por parte de los maestros y directores que no tienen la obligación de enseñar a niños con discapacidad, o considerar que no tienen futuro en la educación superior, lo que incide en la asistencia a la escuela y su finalización.

En respuesta a la necesidad de eliminarlas, se diseñarán las configuraciones de apoyo según sea el tipo de barreras (Res. CFE N°311/16, 2016): atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación. De igual modo, la OMS (2011) y la SEP (2010) hacen referencia a algunas acciones para eliminar las barreras que impiden la educación, las cuales son útiles para comprender las mencionadas por la Resolución N° 311/16 (2016). Las mencionadas por la OMS (2011) son, en primer lugar, el reconocimiento y tratamiento de las diferencias individuales, lo que implica que los planes de estudios, los métodos y los materiales de enseñanza, así como los sistemas de evaluación, deben ser accesibles para respaldar las diferencias en los procesos de aprendizaje. En segundo lugar, el suministro de apoyo adicional, cuya principal función es brindar apoyo a los niños con discapacidad para que los mismos puedan participar en las aulas convencionales. Por último, en tercer lugar, el fortalecimiento de la capacidad docente, la cual hace referencia a que la capacitación adecuada es fundamental para que se sientan seguros y sean competentes a la hora de enseñar a los niños con discapacidad.

Las mencionadas por la SEP (2010) son, la información y sensibilización, ya que en la medida en que los actores institucionales cuenten con la información precisa de los alumnos con discapacidad, se evitará el surgimiento de ideas vagas, así como de los temores que pueden aparecer ante algo que es desconocido; respuesta educativa adecuada a las necesidades los alumnos, para ello es necesario planear una propuesta curricular adaptada y brindarles a los alumnos de



los recursos necesarios; y vinculación con otras instancias, como entre instituciones, escuela y familia, y con el servicio de apoyo, ya que resulta indispensable para obtener la orientación y los apoyos específicos necesarios que aseguren una respuesta educativa adecuada para estos estudiantes.

A continuación, se presenta el siguiente cuadro a modo de resumen de la clasificación de las barreras y configuraciones de apoyo desarrolladas según la Res. CFE N° 311/16 y, para el caso de las configuraciones de apoyo, la clasificación de la OMS y la SEP, las cuales son útiles para comprender las mencionadas por dicha Resolución.

BARRERAS	CONFIGURACIONES DE APOYO
Res. CFE N° 311/16: De acceso físico De comunicación Didácticas Actitudinales	Res. CFE N° 311/16: Atención, asesoramiento y orientación Capacitación Provisión de recursos Cooperación y acción coordinada Seguimiento e investigación
	OMS: Reconocimiento y tratamiento de las diferencias individuales Suministro de apoyo adicional El fortalecimiento de la capacidad docente
	SEP: Información y sensibilización Vinculación con otras instancias

### 2.3. Aprendizaje e inclusión escolar

En el presente apartado se abordará la noción de aprendizaje, específicamente se hará alusión al aprendizaje escolar, teniendo en cuenta el valor

que el contexto tiene en su construcción, es decir, la importancia de reconocer los distintos modos y tiempos para aprender que tienen los estudiantes en una misma institución educativa, y más aún, en un mismo aula, lo que implica reconocer los marcadores contextuales e históricos que están implicados en el proceso de aprendizaje de cada sujeto.

Para comenzar, Filidoro (2002) expresa que el aprendizaje es el proceso a través del cual un sujeto construye y se apropia de los conocimientos, mediante la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Dicho proceso se da en situación de interacción social con pares, donde el docente interviene como mediador del saber a enseñar.

Asimismo, Schlemenson (1996) menciona que el aprendizaje es un “complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan” (p. 12). Y agrega que, dicho proceso incluye el conjunto de factores que inciden en las particularidades de la relación de un sujeto con el mundo cuando integra e incorpora conocimientos (Schlemenson, 2005).

En la misma línea, Müller (2001) se refiere al aprender como un proceso que involucra la puesta en acción de distintos sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje, que desde antes de nacer “hace un lugar” a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, “hecha propia” por el sujeto en un proceso que supone un transcurso temporal (una historia) y un lugar, un espacio psicológico, familiar y ecológico, por medio de estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes.

Asimismo, Schlemenson (1996) menciona que “aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse al mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse” (p. 1). Y agrega que, el fin es encontrar en la escuela los sentidos que para cada niño tiene el aprendizaje, potenciarlos y multiplicarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad y el interés, se abre camino al aprendizaje significativo.

Dichas conceptualizaciones nos invitan a pensar al aprendizaje como un proceso singular, en el que cada sujeto construye y se apropia del objeto de conocimiento desde sus saberes previos y ciertas características particulares que lo constituyen. Estas características singulares, propias de cada ser humano, constituyen al sujeto del aprendizaje, quien invierte al objeto de conocimiento con sus hipótesis singulares y sus modalidades particulares (Schlemenson, 2016). Asimismo, dicho sujeto al construir y apropiarse del objeto de conocimiento, involucra procesos de producción simbólica subjetiva, por medio de los cuales interpreta y da sentido a los objetos culturales y a su realidad psíquica (Cantú, 2021). Como así también, utiliza sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, sus experiencias, su inserción sociocultural e histórica y su estilo propio de pensar y de aprender (Müller, 1996) Todas estas características propias de cada ser humano implicadas en el aprender, conlleva a que cada niño/a, adolescente, transite el proceso de aprendizaje de un modo particular.

Por esto, la necesidad de un modelo de enseñanza que se sustente en las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, propiciando los recursos necesarios para crear las condiciones que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando un entorno de participación y accesibilidad, en el que cada niño/a, adolescente pueda ser parte con sus modos singulares de aprender, como propone la mirada inclusiva en educación.

Haciendo alusión al párrafo anterior, se puede percibir que en las últimas décadas las conceptualizaciones y legalidades en lo que respecta a la educación se han ido transformando en vías a considerar los distintos modos de aprender. Esto, puede verse reflejado en la transformación que se fue produciendo en la concepción de las personas con discapacidad, de considerar que la discapacidad provenía del individuo, haciendo abstracción del contexto social en el que la misma se constituye (Ferreira, 2008), a considerar que la discapacidad es la resultante de la interacción de las personas con alguna deficiencia y el entorno que le presenta barreras que impiden su plena participación y aprendizaje (Res. CFE 311/16, 2016) También, puede evidenciarse en el cambio de la concepción de enseñanza-

aprendizaje, de promover la normalización de las personas con necesidades educativas especiales, manteniendo el sistema educativo intacto, a promover la modificación de dicho sistema a fin de responder a todos los alumnos (Barrio de la Puente, 2009). Asimismo, puede verse reflejado en la promulgación de leyes, es así que el artículo 126, inciso e, de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación que se encuentra en la Res. CFE N° 311/16 establece que

El cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de la no discriminación y el derecho del alumnado a ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto (p. 3)

Y la Ley N° 27.044 en el artículo 24 que se encuentra en la Res. CFE N° 311/16 señala que

Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; y se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (p. 2)

La educación inclusiva se propone garantizar el acceso a la educación para todos los estudiantes, asegurando la eliminación de las barreras y promoviendo su participación. Además, nos interpela a construir una escuela en la que se lleven a cabo prácticas educativas diversificadas, donde todos sus miembros tengan la posibilidad de acceder al aprendizaje con equidad (ME, 2019)

Sin embargo, para hablar de inclusión educativa, es necesario que se produzca un cambio paradigmático, una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y se convierta en una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa pedagógicamente entre nosotros. Donde se comprenda que, la diferencia está entre sujetos y no en la naturaleza de un sujeto (Skliar, 2010). Lo que implica, abandonar aquella permanente e insistente pregunta acerca de ¿quién es el otro?, ¿qué tiene?, ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del “aprendizaje”? Esa es la clave para una transformación política y educativa, modificar ese registro que parte de una pregunta que apunta hacia el otro, en una pregunta que responda a lo que pasa entre nosotros. La inclusión requiere más que de actos heroicos, de “pequeños gestos”, de una “gestualidad mínima”, es decir, mirar sin juzgamiento previo, mirar para propiciar otras existencias diferentes de la nuestra, dar la bienvenida, dejar hacer, permitir, posibilitar (Skliar, 2012). En efecto, como menciona Filidoro (2016) es la lectura que el otro haga de la producción de un niño la que lo va a ubicar en un lugar determinado y lo va a instituir subjetivamente, ya que son las intervenciones las que constituyen la subjetividad del alumno: lo hace alumno, lo hace partícipe o lo excluye. No es la acción del niño la que hace que quede por fuera sino la mirada del docente. La mirada incluye o excluye al otro. Volviendo a la historia compartida anteriormente, “Cuatro esquinitas de nada”, se trata de mirar al otro no como diferente a mí, sino como alguien que tiene sus propias características como las tengo yo y de respetarlas ¿de qué manera?, no intentando cambiarlo para que pueda ser parte, sino cambiando lo necesario del contexto, proponiendo intervenciones que potencien sus recursos y creando espacios que se caractericen por el respeto a la diversidad.

### **2.3.1. Diferencia entre integración e inclusión escolar**




Asimismo, para comprender a qué hace referencia la inclusión educativa, es de utilidad realizar una diferenciación entre integración e inclusión escolar. La integración escolar, se basa en la normalización de los alumnos con necesidades educativas especiales manteniendo el sistema más o menos intacto y teniendo que llevar a cabo la tarea de adaptarse a él quienes tienen que integrarse, entendiendo que las necesidades son de los alumnos (Barrio de la Puente, 2009). Por ello, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) es un concepto compatible con el de integración, ya que desde dicha mirada se entiende que el alumno es quien posee estas “necesidades”, por lo tanto, él debe ser quien lleve a cabo la tarea de integrarse al sistema educativo, es decir, de buscar la normalización para poder pertenecer a él.

Por otro parte, la inclusión escolar se basa en el supuesto de que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, entendiendo que las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa se convierten en las de la escuela (Barrio de la Puente, 2009). Esta visión, se sustenta en que la dificultad para la construcción y apropiación del aprendizaje no es del alumno, sino del sistema educativo y de las escuelas, que “son incapaces de proveerles de una adecuada oferta de actividades que se adapten a la capacidad y motivación de cada alumno” (Espino & Navarro, 2012, p. 75). Al mismo tiempo, conforme al modelo social,

Las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva -adaptada a las necesidades de todos y todas- como regla, reservándose la educación especial como última medida (Palacios, 2008, p.105).

A modo de esclarecer el tema en desarrollo, se presenta el siguiente cuadro (Yelachich, Benitez, Dángelo, Marabini, Zavaroni & Lázaro, 2017, p. 16):

## Del modelo médico al modelo social de discapacidad

<b>Paradigma médico Segregador</b>	<b>Paradigma Integración</b>	<b>Paradigma Inclusión (Modelo social)</b>
<p><i>Principio que sustenta:</i> Normalización Homogeneización Repetición Déficit Deficiencia</p>	<p><i>Principio que sustenta:</i> Igualdad de oportunidades. Adaptaciones curriculares. Enfoque individual.</p>	<p><i>Principio que sustenta:</i> Participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Enseñanza y aprendizaje colaborativo. Diseño universal de aprendizaje. Eliminación de barreras. Configuraciones de apoyo.</p>
<p><i>Finalidad:</i> Rehabilitación de funciones. No hay reconocimiento de derechos.</p> 	<p><i>Finalidad:</i> La persona con discapacidad debe adaptarse al contexto. Integración a la vida social.</p> 	<p><i>Finalidad:</i> Eliminar barreras existentes para el aprendizaje y la participación. El contexto debe adaptarse al alumno con discapacidad. Reconocimiento como sujeto de derecho.</p> 

### 2.3.2. El derecho a la educación inclusiva

En lo que al derecho a la educación inclusiva respecta, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD-ONU), aprobada en 2006, proporcionó un apoyo fundamental a la misma. El artículo 24 específicamente, se refiere al derecho a la educación y compromete a los Estados Partes a tener en cuenta la diversidad de todos los estudiantes para el logro de aprendizajes de calidad:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (p. 18,19)

Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, sino que accedan al mismo en igualdad de condiciones con las demás y que se realicen los ajustes necesarios en función de las necesidades individuales, es decir, medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten al máximo su desarrollo académico y social (CDPD-ONU)

Por otra parte, con el fin de seguir formulando políticas que avancen en la concreción de los derechos de las personas con discapacidad, de modo que todos los/as estudiantes estén incluidos en el sistema educativo argentino, la Modalidad de Educación Especial toma lo expuesto en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206: “Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”. Y también, se compromete a “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Res. CFE N°311/16, 2016, p. 2)

### **2.3.3. Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión**

Para los niños/as que se encuentran en proyecto de inclusión, es necesario elaborar un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) en función de las necesidades del estudiante, promoviendo el desarrollo integral del mismo y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa (Res. CFE N° 311/16).

El PPI es un instrumento destinado a garantizar el aprendizaje y la participación, tal como lo establece la Res. CFE N° 311/16, desde donde se analizan y se interviene acerca de las barreras en el aprendizaje, como así también se plasman las configuraciones de apoyo diseñadas para levantar dichas barreras. En otras palabras, el PPI es “un instrumento que permite detectar en forma inmediata las barreras para el aprendizaje, con el propósito de tomar decisiones en equipo para eliminarlas y construir una propuesta de inclusión escolar, teniendo en cuenta



los diseños curriculares, jurisdiccionales e institucionales” (Caniza de Paez, Guglielmino, Valente, Rothar y Albornoz, 2018)

En dicho instrumento, se plasma la estrategia de planificación docente, es decir, la serie de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y cuál es la mejor manera de organizar la enseñanza para el estudiante que así lo requiera. Para ello, es necesario llevar a cabo adaptaciones que flexibilicen lo establecido en el curriculum, con el fin de lograr la accesibilidad de los contenidos a abordar. Estas adaptaciones pueden encontrarse en distintas dimensiones del mismo, como los objetivos, los contenidos, los tiempos de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, entre otras (ME, 2019).

Por otra parte, es importante destacar que la planificación y desarrollo de este instrumento es responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes pueden apoyarse en otros colegas y profesionales, y en el alumno y la familia para generar una planificación adecuada (ME, 2019).

Por otro lado, en relación a la evaluación del estudiante que cuente con PPI, la misma debe ser en función a dicho proyecto y su trayectoria certificada en función a este, como a todos los estudiantes del nivel. Al respecto, Caniza de Paez et al (2018) enuncian: “los alumnos con discapacidad en los niveles primario y secundario, que cursan con PPI, deben ser evaluados, calificados y certificada su trayectoria, únicamente de acuerdo con ese PPI. Esas certificaciones determinan las promociones al nivel correspondiente” (p. 5)

Por último, es importante mencionar que el PPI no es un instrumento inflexible que una vez realizado no pueda sufrir modificaciones, por el contrario, éste puede ser analizado en diversas instancias y realizarse en él una redefinición de los objetivos planteados de ser necesario (ME, 2019)

#### **2.4. La psicopedagogía y la inclusión escolar**

La Psicopedagogía, a lo largo de la historia, ha ido redefiniendo y ampliando su campo de acción. Actualmente, se puede observar que la intervención psicopedagógica se lleva a cabo en diversos ámbitos, entre ellos el escolar, el

comunitario, el empresarial, el consultorio, etc., que lejos de presentarse éstos de manera acabada y disponible a modo de repertorio factible de ser aplicado, supone un arduo proceso de construcción que enlaza la acción y la reflexión constante. A pesar de la heterogeneidad que caracteriza a las intervenciones psicopedagógicas, el rasgo fundamental, en otras palabras, su principal campo de intervención es el aprendizaje. Es decir que, el psicopedagogo, es por definición un profesional cuyo ámbito de intervención se enmarca en relación a los procesos de aprendizaje. Aprendizaje que no queda circunscripto a una etapa de la vida ni a un ámbito específico (Valle, 2012).

Asimismo, Müller (2001) sostiene que la Psicopedagogía

Se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes (p. 15)

En lo que respecta al quehacer psicopedagógico en el ámbito escolar, Filidoro (2016) expresa

Defino el oficio de psicopedagogo como un hacer, artesanalmente, alumnos... que es también el oficio de hacer escuelas allí donde para algunos niños y niñas no las hay. Y uno de los modos en que hacemos alumnos es cambiando el lugar de lo común... empujando los límites de la escuela, ensanchando los recursos de los docentes (p. 118)

Además, agrega que dicho oficio se lleva a cabo de un modo particular, conociendo la condición de ese niño/a y dando lugar a las singularidades, es decir, por medio de una intervención clínica. Desde la clínica psicopedagógica, se piensa

a la escuela “no como un medio que obstaculiza o que favorece, sino como constitutivo de los modos de ser y estar de los niños en tanto alumnos y alumnas” (Filidoro, 2016, p. 119)

Continuando con el quehacer psicopedagógico en el ámbito escolar, pero específicamente en lo que respecta a los procesos de inclusión escolar, su intervención consiste en desempeñarse como andamiaje que pueda ir retirándose de manera gradual, a medida que el estudiante vaya ganando autonomía. Por lo tanto, su intervención pone el foco en favorecer la relación y comunicación del niño con su docente, con sus pares, como así también intervenir en lo relativo a lo didáctico, aportando estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se trata de analizar y reflexionar en lo que acontece para poder diseñar configuraciones de apoyo que disminuyan las barreras que le impiden al estudiante el aprendizaje y la participación (Valdez, 2009)

En este sentido, la intervención psicopedagógica supone principalmente “escuchar-mirar. Escuchar no es sinónimo de quedarse en silencio, como mirar no lo es de tener los ojos abiertos. Escuchar – recibir – aceptar – abrirse – permitir – impregnarse. Mirar – seguir – buscar – incluirse – interesarse – acompañar” (Fernández, 1987, p. 148). Nos posicionamos de este modo, desde un enfoque clínico, que siguiendo a Fernández (2000):

El adjetivo clínico, hace referencia a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir (venir <entre>) sin interferir (<ferir-entre>) es decir, entre quien interviene y el otro. Para su trabajo, el psicopedagogo debe basarse en sustentos teóricos, inclinándose hacia algún modelo y así formar su posicionamiento clínico. De esta manera, analizando desde qué posición estamos interviniendo, conseguiremos herramientas para producir nuevas intervenciones. (p. 61)

Siguiendo la misma línea, Filidoro (2011) añade que “la clínica es el lugar de lo incalculable, de lo impredecible, es el lugar de lo singular, el lugar en el que el sistema pierde su poder de predecir” (p. 5). En este sentido, las intervenciones psicopedagógicas en los proyectos de inclusión no pueden ser pensadas de manera sistematizada, por ejemplo, utilizar una misma estrategia para dos sujetos que tengan una problemática similar, por el contrario, la clínica invita a pensar las intervenciones teniendo en cuenta las particularidades de cada sujeto, como expresa Müller (2001):

“Desde la psicología y la psicopedagogía, se refiere a tomar en cuenta la singularidad del individuo o grupo consultantes, el sentido particular que toman sus características y sus alteraciones, según las circunstancias de su propia historia y su ubicación en el mundo sociocultural”. (p. 19)

Por otro lado, cabe destacar en relación al trabajo con la escuela en la construcción de estrategias que se mencionaba más arriba, que no implica únicamente brindarles los recursos, sino también trabajar con los actores institucionales acerca del sentido y efectos de su implementación, a fin de invitar a la reflexión sobre sus propias prácticas de inclusión, pues el objetivo de toda intervención psicopedagógica es abrir un espacio objetivo/subjetivo de autoría de pensamiento (Fernández, 2000). En otras palabras, la intervención psicopedagógica en la escuela y con los docentes tiene como fin crear las condiciones necesarias para alojar a un sujeto, es decir, instituir subjetividad, posibilitar la apropiación de los contenidos por parte del niño y favorecer el lazo social con los pares.

En la misma línea, es pertinente traer a colación que el pensar y construir estrategias que favorezcan los procesos de inclusión no es tarea únicamente del docente de apoyo a la inclusión, sino que el docente del grado tiene un papel activo en dicho proceso, trabajando conjuntamente en pos de crear un espacio inclusivo. Esto, puede verse plasmado en la Res. CFE N°311/16 en su artículo 13, donde se establece que los equipos educativos acompañarán las trayectorias escolares de

los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes que sean necesarios para favorecer el proceso de inclusión. Asimismo, se expresa que el docente de apoyo a la inclusión es una figura que favorece los procesos de inclusión educativa, apoyando sobre todo al docente del aula, además de al alumno y al grupo de pares. Es decir, como se manifiesta en dicha Resolución, no es responsabilidad única del docente de apoyo a la inclusión favorecer los procesos de inclusión con la construcción de diversas estrategias, sino que al referirse a él como un apoyo al docente del aula nos habla de una tarea conjunta (ME, 2019)

De este modo, llegando al final de este apartado, el recorrido realizado nos permite comprender a qué hace referencia cada barrera y configuración de apoyo que tiene por objetivo la presente investigación indagar en el nivel primario, como así también, entre otras cosas, conocer el marco normativo que rige en Argentina acerca de la inclusión escolar, acercarnos al concepto de aprendizaje desde una mirada inclusiva, donde se tenga en cuenta la diversidad, y adentrarnos al quehacer psicopedagógico en los proyectos de inclusión escolar. ¿Es respetada dicha normativa en las instituciones escolares? Dentro del aula, ¿se da la inclusión propiamente dicha, o se pretende integrar al alumno?

### III. ANTECEDENTES

En la presente investigación se pretende identificar las barreras existentes en la inclusión escolar en el nivel primario, en niños/as en proyecto de inclusión escolar, y las configuraciones de apoyo que fueron utilizadas para eliminarlas, como así también indagar acerca del impacto de las barreras y de las configuraciones de apoyo en el aprendizaje. A continuación, se da cuenta de diversos antecedentes relacionados a la temática.

Benítez (2016) lleva a cabo su investigación en Sevilla, España. Se plantea analizar las barreras y ayudas que identifican los estudiantes con discapacidad a lo largo de las distintas fases de su escolarización obligatoria y postobligatoria. Los resultados dan cuenta de que las barreras existentes son de tipo curricular, mencionando entre los ejemplos la realización de tareas distintas y repetitivas y el empleo de materiales curriculares obsoletos; y las barreras de relación, expresando que éstas producen sentimientos de no aceptación y de no pertenencia al grupo. No se hace mención de las configuraciones de apoyo utilizadas para levantar dichas barreras. Asimismo, se alude a que las barreras mencionadas producen una limitación en el aprendizaje de los estudiantes y que las personas con discapacidad siguen siendo sometidas a situaciones de exclusión social y educativa debido al efecto de una sociedad y un sistema educativo que no termina de ofrecer una respuesta educativa integral y adecuada a sus necesidades.

Corrales, Soto y Villafañe (2014) llevaron a cabo su investigación en una universidad de Chile. Se propusieron determinar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes universitarios para, de esa manera, determinar los apoyos educativos requeridos para que estos puedan realizar sus estudios de manera equitativa en relación con la población estudiantil universitaria. Los resultados arrojaron que las barreras existentes son las de acceso, mencionando la infraestructura y servicios; las barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje, mencionando las metodologías y evaluaciones utilizadas por el profesorado, así como también, los materiales educativos y el acceso a la información; y las barreras de gestión institucional, relacionadas con los aspectos

transversales de la universidad y no solo a una carrera o facultad. No se mencionan configuraciones de apoyo que se hayan implementado, sino que se plasman las demandas estudiantiles para conseguir apoyo educativo.

González, Martín y Poy (2019) desarrollaron su estudio en la comunidad autónoma de Castilla y León, España. Abocan su estudio a conocer el análisis de los maestros de educación infantil, primaria y secundaria, de lo que para ellos significa enseñar desde un enfoque inclusivo y sobre las barreras y facilitadores existentes que condicionan la implementación de buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas. Los resultados muestran que las barreras para la inclusión que aparecen son la poca formación docente para la atención a la diversidad; la escasez de recursos (humanos principalmente); tiempo insuficiente para dar una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos; la poca implicación de la administración educativa en el funcionamiento diario de los centros educativos; y el rol de las familias, a quienes se les dificulta asumir que su hijo/a tenga alguna problemática. Asimismo, se mencionan como facilitadores para la inclusión la experiencia docente, mencionando que permite que uno mismo desarrolle las habilidades necesarias para desempeñar la labor profesional correctamente y acorde a la ocasión que se presenta en la cotidianeidad educativa; y la constancia y persistencia en la labor docente, mencionando que lo que los impulsa es que todos los alumnos aprendan y alcancen sus objetivos.

Luzuriaga (2014) pretende con su investigación explorar la situación actual de la inclusión educativa de personas con discapacidad en universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Los resultados muestran que las barreras para la inclusión tienen que ver principalmente con los contenidos abordados y la relación entre las adecuaciones curriculares y la acreditación de saberes; y las barreras actitudinales, más particularmente lo que respecta a las concepciones y prácticas docentes. En relación a las configuraciones de apoyo implementadas, se mencionan la adecuación de los materiales de estudio para personas con discapacidad visual y/o auditiva.

Pérez (2019) se plantea analizar algunas barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la educación superior. El trabajo se deriva de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En cuanto a los resultados, los mismos reflejan que las barreras con las que se encuentran los estudiantes con discapacidad son las estructurales, dentro de las que se encuentran las sistemáticas por un lado, como trámites institucionales engorrosos, la falta de información accesible sobre las carreras, etc., y las pedagógicas por el otro, como las dificultades para ajustar los contenidos y las actividades de enseñanza, las formas y tiempos de evaluación poco flexibles, los programas educativos rígidos y la falta de preparación de los profesores sobre los temas de inclusión y discapacidad; las ambientales, mencionando el acceso a salones, bibliotecas, etc., el mobiliario de las aulas, la carencia de equipos adaptados, entre otras; y las actitudinales, aludiendo a las actitudes negativas de los profesores, la poca sensibilización del personal administrativo y de apoyo, y las actitudes negativas de los compañeros. Respecto a las configuraciones de apoyo, se menciona el factor humano como el diálogo, la disponibilidad de los profesores y coordinadores de carrera, y los vínculos con los compañeros. Asimismo, se alude a que las barreras estructurales, especialmente las de tipo pedagógicas, intervienen de modo significativo en la trayectoria académica de los estudiantes, e incluso inciden en su decisión de ingresar o no la universidad, la selección de la institución y de la carrera.

Riveros (2016) se plantea describir los facilitadores y las barreras en la educación superior, a partir de la escucha activa de las voces de un grupo de estudiantes con discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Los resultados muestran que las barreras existentes son las físicas, mencionando que estas impiden el traslado de forma regular por la universidad y el acceso a determinados lugares; las comunicativas, mencionando que contemplan todas las dificultades que puedan tener las personas con discapacidad para acceder a la información que se pretende dar, en este caso, en un aula de clase o en el campus universitario, y entre las que nombran al difícil acceso a la biblioteca digital y física, la presentación de la información en las clases, etc.; las actitudinales, mencionando



la modalidad de abordar los exámenes y la falta de organización para atender consultas. Las configuraciones de apoyo que se mencionan son la adecuación de los materiales de estudio para acceder a la información y la predisposición y constancia en la labor de los docentes; y las económicas, evidenciando los gastos adicionales que tienen las personas con discapacidad, en movilidad, fotocopias, apoyo de personas, entre otros.

Vélez (2016) se plantea con su investigación comprender e interpretar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los actores educativos del nivel primario de la Escuela Santa Julia, ubicada en Tigre, Buenos Aires. En relación a los resultados, los mismos reflejan que las barreras existentes son la falta de profesionales de apoyo en las escuelas especiales de gestión pública, mencionando que esto implica que muchos de estos niños estén sin el acompañamiento que necesitan en su proceso; la gran cantidad de alumnos por curso, aludiendo que constituye una barrera importante a la hora de trabajar con proyectos de integración; la falta de formación y capacitación de los docentes; las barreras actitudinales; la falta de compromiso por parte de las familias; el difícil ingreso al nivel secundario (no hay continuidad); los procesos burocráticos para realizar los proyectos de integración escolar; la infraestructura inadecuada en las escuelas comunes y la falta de aceptación de la discapacidad del niño con proyecto de integración por parte de la familia. No se mencionan configuraciones de apoyo que se hayan utilizado para eliminar dichas barreras.

Villouta (2017) se propone identificar y comprender los facilitadores y las barreras en la inclusión de alumnos con discapacidad en el contexto de la educación superior, desde la perspectiva de los alumnos tutores que brindan apoyo en el programa Plane-Uc, del cual dispone la Pontificia Universidad Católica de Chile y que se utiliza para favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad motora y sensorial. Los resultados indican que la principal barrera es el desconocimiento respecto de la discapacidad, expresando que cuando no se sensibiliza a la población, no hay capacitaciones o la accesibilidad a ellas es restringida se estaría dificultando que la comunidad educativa promoviera la participación en el proceso

educativo de los alumnos en situación de discapacidad. Pese a que el objetivo del estudio era identificar facilitadores y barreras, los participantes de esta investigación aludieron más directamente a facilitadores, mencionando entre ellos la experiencia previa que tenga la comunidad educativa con personas con discapacidad, una buena relación con los pares y el Programa Piñe-Uc, el cual proporciona apoyos que se entregan a los alumnos tanto de tipo humano (tutores) como material (recursos tecnológicos).

Campa (2017) se propone identificar las condiciones educativas que se requieren en las escuelas primarias públicas en el Estado de Sonora, México, para atender a la diversidad de alumnado e inclusión educativa y los efectos que tiene en el alumnado. En relación a los resultados, los mismos muestran que las principales barreras son la falta de organización y planificación, la falta de información y desconocimiento referente a la diversidad e inclusión por los actores educativos, la infraestructura inadecuada, la falta de capacitaciones y formación docente, y la falta de modificaciones de los contenidos académicos. No se mencionan configuraciones de apoyo que se hayan implementado, sino que se plasman como propuestas. Asimismo, se alude a los efectos que tiene la inclusión educativa en los alumnos, mencionando que tiene beneficios principalmente en el desarrollo social, afectivo y emocional, aceptación de la sociedad en general, mejora la calidad humana y desarrollo intelectual.

Los antecedentes mencionados, fueron seleccionados teniendo en cuenta como criterios de búsqueda investigaciones empíricas que indagaran sobre las barreras y las configuraciones de apoyo en la inclusión escolar, en el nivel primario. Los espacios de búsqueda de los mismos fueron portales web de divulgación de contenido científico como Scielo y Redalyc, y repositorios de universidades. Dado que con los criterios de búsqueda mencionados surgieron muy pocas investigaciones llevadas a cabo en Argentina, como se observa en el cuadro de la página siguiente, se amplió la búsqueda a Latinoamérica y países europeos de habla hispana.

<b>AUTOR/ES</b>	<b>TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>LUGAR DONDE SE REALIZA</b>
Benítez (2016)	“Barreras y ayudas a la inclusión: estudio basado en las historias de vida de estudiantes con discapacidad”.	España
Corrales, Soto y Villafañe (2014)	“Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales”.	Chile
González, Martín y Poy (2019)	“Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado”.	España
Luzuriaga (2014)	“Iniciativas de accesibilidad e inclusión educativa para personas con discapacidades en Universidades Nacionales del Gran Buenos Aires”.	Argentina
Pérez (2019)	“Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad”.	México
Riveros (2016)	“Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá”.	Colombia
Vélez (2016)	“Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”.	Argentina
Villouta (2017)	“Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC”.	Chile
Campa (2017)	“Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora”	México

Dichas investigaciones, llevadas a cabo en Latinoamérica y en países europeos de habla hispana, contribuyen a la presente investigación dado que aportan datos sobre cuáles son las principales barreras en la inclusión escolar y por

medio de qué configuraciones de apoyo se las levanta, como así también sobre los efectos que tanto las barreras como la inclusión que se logra por medio de las configuraciones de apoyo, producen en el aprendizaje. Sin embargo, muestran cierta discrepancia teniendo en cuenta que no conocemos la legalidad que sustenta las prácticas educativas en dichos países.

Este breve recorrido, muestra que existe gran interés en la materia, lo cual se estima que es de suma importancia para seguir nutriendo el vínculo educación-inclusión. Sin embargo, se considera que faltan más estudios sobre las barreras y configuraciones de apoyo en el nivel primario, ya que en su mayoría los mismos se focalizan en el nivel universitario (Corrales, Soto & Villafañe, 2014; Luzuriaga, 2014; Pérez 2019; Riveros, 2016; y Villouta, 2017), en diferentes niveles educativos conjuntamente (Benítez, 2016 y González et al, 2019), y solo dos se abocan con exclusividad al nivel primario (Vélez, 2016 y Campa, 2017). Asimismo, se observa que la mitad de dichos estudios se centran únicamente en las barreras, no indagando si se han utilizado configuraciones de apoyo para eliminarlas. En consecuencia, la presente investigación se propone contribuir al conocimiento respecto de las barreras presentes en el nivel primario, así como las configuraciones de apoyo tendientes a eliminarlas.

Por lo antedicho, el presente estudio va a intentar responder al siguiente interrogante: ¿cuáles son las barreras en el nivel primario en niños/as que se encuentran con proyecto de inclusión escolar y qué configuraciones de apoyo fueron utilizadas para eliminarlas?

## **IV. METODOLOGÍA**

### **4.1. Objetivos**

Objetivo general:

- Analizar las barreras en la inclusión escolar en el nivel primario, identificadas por los profesionales (psicopedagogas, psicólogas y maestras especiales) que llevan a cabo los proyectos de inclusión escolar y las configuraciones de apoyo que se utilizan para eliminarlas.

Objetivos específicos:

- Identificar las barreras físicas, comunicacionales, didácticas y sociales/actitudinales, en la inclusión escolar en el nivel primario, identificadas por los profesionales que llevan a cabo los proyectos de inclusión escolar.
- Precisar las configuraciones de apoyo (atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación) para la inclusión escolar, identificadas por los profesionales mencionados.
- Indagar acerca del impacto de las barreras y de las configuraciones de apoyo en el aprendizaje según la perspectiva de los participantes.

### **4.2. Enfoque metodológico y diseño**

El presente estudio constituye un trabajo de campo, ya que los datos de interés para el investigador, se recogen en forma directa de la realidad (Sabino, 1996)

Asimismo, se ubica dentro de un enfoque cualitativo, dado que busca comprender los fenómenos dentro de su ambiente cotidiano, tomando como datos a las descripciones de situaciones, eventos, personas, conductas observadas, etc. (Cuenya & Ruetti, 2010)

Además, teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen con la investigación, se considera que la misma es de tipo descriptivo. Dicha investigación,

tiene como objetivo principal describir ciertas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Al mismo tiempo, utiliza criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de esa manera información sistemática y comparable con la de otras fuentes (Sabino, 1996).

#### **4.3. Participantes**

La institución donde se llevarán a cabo las entrevistas, es un centro terapéutico de la ciudad de Pérez, Santa Fe. El mismo, surge en 2013 como un espacio dedicado a la inclusión, que tiene como principal objetivo promover una mejor calidad de vida para las personas con discapacidad y sus familias, estimulando sus potencialidades y brindándoles una atención terapéutica integral. El centro trabaja con niños, jóvenes y adultos con alteraciones en el neurodesarrollo, retraso madurativo, discapacidad intelectual y motriz.

La población delimitada son 9 profesionales (psicopedagogas, docentes especiales y psicólogas), ya que de la totalidad que se encuentran trabajando en proyectos de inclusión, sólo se seleccionará a quienes hayan participado de al menos un proyecto de inclusión en el nivel primario. La modificación en la cantidad de participantes, de 10 a 9, se debe a la disponibilidad de las mismas al momento de realizarse las entrevistas. Por otro lado, es importante mencionar que, si bien abordar un proyecto de inclusión escolar es una tarea conjunta entre equipo terapéutico, docente de apoyo a la inclusión, docente del aula y demás actores de la institución educativa, fue decisión de la autora recortar la población ya que el estudio está abocado a la perspectiva de las profesionales que llevan a cabo la tarea de docentes de apoyo a la inclusión.

La elección de la institución es no probabilística, ya que su selección no depende de la probabilidad, sino de causas que se relacionan con las características de la investigación o de quien realiza la muestra (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), en este caso se debe al acceso de la investigadora. De igual modo, la elección de las participantes es no probabilística, ya que se limita a quienes hayan participado de al menos un proyecto de inclusión en el nivel primario.

#### **4.4. Instrumento de recolección de datos**

El instrumento que se utilizará para recoger los datos es la entrevista: un proceso dinámico de comunicación interpersonal, en el cual dos o más personas dialogan para tratar un asunto determinado (Ander Egg, 2011). La misma será estructurada, es decir, se llevará a cabo sobre la base de un formulario que será preparado con anterioridad, a través de una lista de preguntas establecidas con anterioridad (Ander Egg, 2011).

La entrevista buscará recoger datos sobre la persona entrevistada (profesión, años de experiencia, etc.), las características del niño/a con el que trabajan en los proyectos de inclusión, las barreras que obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y las configuraciones de apoyo que emplearon para levantar las mismas en los proyectos de inclusión, y el impacto en el aprendizaje de las barreras y configuraciones de apoyo mencionadas según sus perspectivas.

#### **4.5. Procedimientos de recolección de datos**

Para realizar las entrevistas, primeramente, se les explicará a los participantes que tanto su identidad como la del centro terapéutico, serán confidenciales. Luego, les será otorgado el consentimiento informado para que lo firmen en caso de acceder a las mismas. Las entrevistas serán llevadas a cabo de manera virtual e individual, y serán grabadas (esto también será explicitado). La modificación en relación a la manera de llevar a cabo las entrevistas, de presencial a virtual, se debe a una cuestión de facilitación para la investigadora dado que las participantes viven en diversas localidades, como así también a una cuestión de facilitación para las participantes para organizar la entrevista en relación a sus horarios laborales.

#### **4.6. Análisis de datos**

El tratamiento de la información recogida por medio de las entrevistas se llevará a cabo mediante el enfoque cualitativo. Como expresa Spradley (citado en Rodríguez, 2003) se entiende por análisis de datos cualitativos “el proceso mediante

el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores, para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y sacar conclusiones” (p. 2).

La técnica que se empleará es la de análisis de contenido y la separación de las unidades de contenido se llevará a cabo mediante el criterio temático, es decir, en función del tema sobre el que trate el texto. Asimismo, el tipo de categorización que se utilizará es deductivo, dado que las categorías serán establecidas a priori, adaptando luego cada unidad a una categoría ya existente (Rodríguez, 2003).

En relación a las categorías de análisis, se encuentran, por un lado, las barreras identificadas en los proyectos de inclusión y como subcategorías los tipos de barreras (físicas, comunicaciones, académicas y sociales/actitudinales); por otro, las configuraciones de apoyo utilizadas en dichos proyectos y como subcategorías los tipos de configuraciones (atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación); y por último, el impacto que las barreras y configuraciones de apoyo tienen en el aprendizaje, según la perspectiva de los participantes.



## **V. RESULTADOS**

En este apartado se presentarán los principales resultados que se obtuvieron a partir de la herramienta utilizada para la obtención de información en el campo, siguiendo con los criterios metodológicos expuestos y en continuo diálogo con el marco teórico y los antecedentes desarrollados en la presente investigación.

### **5.1 Barreras en la inclusión escolar en el nivel primario**

Como se mencionó en el apartado correspondiente al marco teórico, la Resolución CFE N° 311/16 (2016) clasifica a las barreras como las de acceso físico, las de comunicación, las didácticas y las sociales/actitudinales, seguiremos el mismo orden para presentar los resultados de las mismas.

En relación a las barreras de acceso físico, de la totalidad de las entrevistadas dos manifestaron que dicha barrera tuvo lugar en el proyecto de inclusión escolar en el que trabajaron. En uno de los proyectos, esta barrera tenía lugar dado que el niño sumado a su condición de base tenía sobrepeso y tenían la materia Tecnología en la parte superior de la escuela, por lo que se le dificultaba subir las escaleras. Asimismo, las sillas de los salones eran muy pequeñas y él era un niño muy grande, por lo que se le dificultaba sentarse en las mismas. En el otro proyecto, esta barrera se podía visualizar en la dificultad organizativa que había dentro del aula para que el niño pudiera sentarse adelante y del lado derecho del salón para que pudiera utilizar la movilidad de su mano izquierda, ya que tenía el lado derecho de su cuerpo paralizado. Al respecto, es pertinente traer a colación lo que manifiestan Booth y Ainscow (2002) en relación al modelo social de la discapacidad, argumentando que de acuerdo al mismo las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen por medio de una interacción entre los estudiantes y sus contextos, en este caso entre los estudiantes y el mobiliario que no se encontraba preparado para niños con sus características. En este sentido, es importante destacar que una escuela inclusiva se propone como espacio y tiempo para alojar la diversidad más allá, más acá de las “condiciones de base” que puedan llegar a tener los estudiantes, como en el caso de este niño, y de los proyectos que se propongan. Es decir, se propone alojar las singularidades que ingresan a ella con

el ingreso de cada niño, alojar esas características que los diferencian y que hacen que para aprender cada uno necesite distintos recursos, tiempos, espacios.

En lo que atañe a la barrera de comunicación, de las nueve profesionales entrevistadas cuatro de ellas mencionaron haberse encontrado con dicha barrera en el proyecto de inclusión escolar en el que se desempeñaron. Mencionaron que esta barrera se vislumbraba en la falta de intercambio entre la escuela y la familia del niño, así como entre la docente integradora y la familia del niño, lo cual repercutía luego en el trabajo dentro del aula:

E1: *“Bueno, primeramente hubo barreras comunicacionales, en cuanto a la falta de intercambio entre la escuela y la familia, muchas veces el niño se ausentaba, tenía muchas faltas, muchas veces pedían material y como el niño no podía escribir la familia no sabía que material tenía que llevar al otro día(...)”*

E5: *“la familia del niño no se notaba muy interesada, entonces por ahí las docentes mandaban una nota a los padres y los padres no la leían, no iban, no había un ida y vuelta entre la escuela y el niño. (...)yo por ahí hablaba con la familia “M tiene un trabajo práctico, M tiene tarea, M tiene tal” y bueno ahí quedaba, yo mandaba pero de casa para adentro era otra cosa”.*

En el último ejemplo se puede observar que además de la escasa comunicación entre la escuela y la familia del niño, también fallaba la comunicación entre la docente integradora y la familia, siendo ésta última la responsable en ambos casos, como menciona la entrevistada. En el caso de las otras dos entrevistadas, mencionaron que esta barrera tuvo lugar, en uno de los proyectos, porque el grado en el que ella se encontraba acompañando el proyecto de inclusión tuvo muchas reemplazantes, lo cual influía en que tanto el niño, como la familia del niño, como ella como profesional no tuvieran una figura particular a la que referenciar para una comunicación fluida, porque solía pasar que hablaban con una docente y a la semana siguiente había una reemplazante. En el otro proyecto, la entrevistada no se explaya sobre dicha barrera, pero menciona que era escasa la comunicación de las docentes con ella.

En lo que respecta a la barrera didáctica, de la totalidad de las entrevistadas siete de ellas mencionaron que en los proyectos de inclusión escolar en los que trabajaron se encontraba esta barrera. Dos de ellas comentaron que esta barrera tenía lugar porque las docentes no les enviaban a tiempo las planificaciones para que ellas pudieran modificar el material según las necesidades del niño:

E3: *“(...)lo que solía pasar era que yo le pedía a la seño una planificación previa de las actividades que ella iba a desarrollar con el resto de los alumnos y no por falta de interés o de implicación de parte de las seños, sino por ciertos obstáculos que tienen que ver con la falta de recurso, a ella talvez se le complicaba enviarme una planificación previa para que yo pueda adaptar el contenido o bueno llegaba el momento y era tratar de insistir todo el tiempo y esto hacía de cierta manera que esta niña quede por fuera de lo que era el resto de la clase”*

E6: *“Muchas veces se complicaba que los profesores me pasen a tiempo las planificaciones(...) (...)M necesitaba muchas adecuaciones especialmente en la cantidad de contenido, necesitaba textos más cortos, necesitaba anticiparse para hacer las actividades, un tema nuevo repasarlo o verlo primero conmigo y después tenerlo como para que esté un poco más enganchada en la clase”*

Asimismo, otras tres entrevistadas comentaron que esta barrera tenía lugar porque las docentes no utilizaban en las actividades ofrecidas al niño los recursos y materiales apropiados, según las necesidades del mismo. En este sentido, una de las profesionales expresa que el niño necesitaba en las actividades a realizar el apoyo de imágenes para comprender mejor y de pictogramas para anticipar su conducta, pero que estos recursos no eran utilizados con frecuencia por su docente. En relación a esto, es importante mencionar que, desde el paradigma de la inclusión la utilización de recursos como imágenes para favorecer los procesos de aprendizaje, deberían contemplarse como un recurso válido para todos los estudiantes y no como una necesidad especial de un estudiante en particular. Otra de las entrevistadas comenta que el niño necesitaba que los temas desarrollados vayan de lo más simple a lo más complejo, pero que en ocasiones su docente esperaba que todos hagan lo mismo, inclusive a él se le dificultaba escribir en

cursiva porque era muy lento y se atrasaba, pero a pesar de que se le sugería a su docente que también escriba en imprenta mayúscula en el pizarrón, estas sugerencias no solían ser tomadas en cuenta. La otra profesional manifiesta que el niño necesitaba de adecuaciones muy significativas, así como de la presencia de gran cantidad de imágenes y pictogramas específicos, pero que una de las docentes no solía utilizar dichos recursos, sumado a que en ocasiones le exigía dar cuenta de lo que sabía por medio de lecciones orales cuando se trataba de un niño que no tenía lenguaje.

Por otra parte, otras dos profesionales manifestaron que esta barrera se percibía en la falta de compromiso de la docente hacia su alumno en la preparación de las actividades y en el no interés de conocer de cerca a este niño para comprender su modalidad de construir el objeto de conocimiento. A propósito, Schlemenson (2016) menciona que cada niño tiene características singulares que son propias de cada ser humano y constituyen al sujeto del aprendizaje, el cual invierte al objeto de conocimiento con sus hipótesis singulares y sus modalidades particulares, por lo tanto, conocer esto es necesario para construir estrategias que le sean favorecedoras a su proceso de aprendizaje.

Por último, en relación a las barreras actitudinales, de las nueve profesionales entrevistadas seis de ellas manifestaron que en los proyectos de inclusión escolar en los que trabajaron se encontraba esta barrera. Tres de ellas expresaron que la misma se vislumbraba en la dificultad y cierta rigidez por parte de las docentes para acompañar el proceso de inclusión:

E1: *“(...)ellas mismas te dicen a mí no me formaron para esto, yo no sé qué características tienen estos niños, no sé cómo ayudarlo(...)”*

E2: *“(...)había docentes que si te acompañaban y otros que no(...)”*

E8: *“Después con respecto al área actitudinal sucede como sucede en todos los ámbitos laborales y en todos los ámbitos de la salud la reticencia de querer trabajar con determinadas patologías, con determinadas subjetividades, con determinadas problemáticas(...)”*

Asimismo, otras dos profesionales expresaron que había de parte de las docentes cierta resistencia a que ellas formaran parte del proceso de inclusión y a que emplearan determinadas estrategias para favorecer el mismo. En este sentido, una de ellas manifiesta que en las docentes había resistencia en que ella formara parte y que realice las adecuaciones que el niño necesitaba y la otra profesional comenta que no eran muy bien recibidas por parte de las docentes algunas estrategias que ella llevaba a cabo cuando el niño disrumpía la clase y que, además, este niño ocupaba dentro del aula un lugar un poco expulsivo ya que para vincularse buscaba llamar la atención, lo que dentro del aula era bastante disruptivo y llevaba a que la relación de este niño con las docentes no sea muy buena.

Por otro lado, la otra profesional entrevistada manifestó que en su caso esta barrera podía observarse en el proceder de las docentes que parecía que como estaba la docente de apoyo a la inclusión debía ocuparse ella de la niña, lo cual interfería en la interacción de la misma con su docente de grado y esto repercutía en que la niña no pueda trabajar con los mismos temas que el resto de los alumnos. En este sentido, es importante destacar como menciona el ME (2019) que contribuir al proceso de aprendizaje de los niños con discapacidad es una tarea conjunta, de la docente de grado y docente de apoyo a la inclusión.

Realizando un recorrido por los antecedentes para compararlos con los resultados que arroja este estudio, los resultados que muestran acerca de las barreras en la inclusión que se fueron mencionando son los siguientes: las barreras físicas son mencionadas en cinco de los nueve antecedentes; las barreras en la comunicación se mencionan en un antecedente, pero cabe destacar que no hace alusión a las mismas dificultades presentes en un proyecto de inclusión que describe la Res. CFE N°311/16, sino que dicho antecedente considera barrera en la comunicación a las dificultades que puedan tener las personas con discapacidad para acceder a la información que se pretende dar, como un aula de clase o en el campus universitario; las barreras didácticas se encuentran presentes en cinco de los nueve antecedentes; y las barreras actitudinales como tal son aludidas en cinco de la totalidad de los antecedentes, pero es necesario realizar una observación, ya

que las barreras actitudinales conforme a la Res. CFE N°311/16 hacen referencia a la actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, como así también a las carencias en la información y capacitación, y en algunos de los antecedentes esto último, las carencias en la información y capacitación, es considerada otra barrera, mencionándose en cinco antecedentes de tal modo.

Como mencionan Booth y Ainscow (2015), el propósito de identificar barreras al aprendizaje y la participación, no es la de apuntar lo que está mal en la institución escolar, la inclusión es un proceso sin final, que supone un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. En este sentido, avanzar positivamente tiene que ver con descubrir las barreras y diseñar estrategias para eliminarlas. Para ello, como señala la Res. CFE N°311/16 (2016) se diseñarán las configuraciones de apoyo según sea el tipo de barreras: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación.

## **5.2 Configuraciones de apoyo en la inclusión escolar en el nivel primario**

Al indagar a las entrevistadas acerca de qué configuraciones de apoyo emplearon para derribar las barreras que mencionaban, la gran mayoría, siete de las nueve profesionales, expresaron que llevaron a cabo la atención, asesoramiento y orientación. Algunas de sus expresiones fueron:

E3: *“(...)era explicarle a la seño cómo era el mejor modo en que esta niña pueda comprender, pueda tener un mejor proceso de aprendizaje(...) (...)tal vez una evaluación no consista en lo que tenga que ver con una hoja de papel o la actividad pedagógica en sí, sino tal vez mediado por el juego o que se evalúe si los tiempos en que ella pudo resolver una actividad o simplemente quedarse sentada se han ido prolongando con el paso del tiempo, los tiempos de espera, respetar las normas de convivencia(...)”*

E4: *“(...)también se sugirió con la docente muchos cambios en las actividades, esto que te digo, capaz que en una fotocopia hay tres actividades, bueno vamos a fraccionar estas actividades y a ampliarlas, no damos las tres juntas,*

*para que él pueda ir haciendo de a una y porque también tiene mucha ansiedad, si veía tres quería hacer las tres de una, y era algo que capaz que antes del recreo no lleguemos a hacer y eso lo ponía medio ansioso, nervioso(...)*”

*E9: “(...)fijese profe, en ciencia sociales podemos hacer algún dibujo y compartirlo y que los chicos lo usen para el afiche si hay que exponerlo, en donde no tengamos que mostrar que todavía L no tiene su lenguaje logrado, hagamos otra cosa donde pueda mostrar su capacidad artística, pueda participar de la exposición grupal”*

Respecto a la configuración de apoyo capacitación, sólo una profesional de las nueve manifestó haberla utilizado. La misma refiere que en el proyecto de inclusión en el que trabajó, tuvo que conversar con la docente de grado ya que el niño estaba teniendo dificultades en ciertos aspectos, por lo que le planteó a la misma que sería interesante para su formación profesional, así como para el desempeño profesional de ella como docente de apoyo a la inclusión y para el desarrollo escolar del niño que pudieran capacitarse juntas. Además, le remarcó que era importante ya que no le iba a servir únicamente para ese grado sino para próximos en los que pudiera llegar a haber niños con características similares. La profesional no especifica de qué manera se capacitaron, pero menciona que la docente de grado accedió.

En relación a la configuración de apoyo provisión de recursos, de la totalidad de las entrevistadas dos manifestaron haberla utilizado. Una de ellas enuncia que para calmar al niño y ayudarlo a regular sus emociones, le ofrecía a la docente recursos como pictogramas, cuentos sensoriales, plastimasa, entre otros, y la otra profesional manifiesta que trabajó en provisión de recursos pensando junto a la docente de grado de qué manera poder hacer la inclusión escolar más amena tanto para el niño como para la docente, lo cual resultó positivo para la misma ya que se sentía más cómoda al trabajar con el niño. Respecto a la experiencia de ésta última profesional, es oportuno resaltar que es parte del trabajo con los actores institucionales además de proveerles recursos, construirlos juntos, como menciona la entrevistada, trabajar con ellos sobre el sentido y efectos de la implementación

de los mismos, a fin de invitarlos a la reflexión sobre sus propias prácticas de inclusión, es decir, abrir un espacio objetivo/subjetivo de autoría de pensamiento (Fernández, 2000)

En cuanto a la configuración de apoyo cooperación y acción coordinada, tres de las nueve entrevistadas manifestaron haber utilizado dicha configuración en el proyecto de inclusión en el que se desempeñaron. Algunas expresiones fueron:

E4: *“(...)estuvimos trabajando el tema de salir al baño, se armó como una libretita, antes del recreo podemos ir dos veces, porque cuando yo no iba él iba al baño cincuenta y cinco veces ponele en cuarenta y cinco minutos(...) (...)así que sugerimos una libretita donde se anoten las cruces cuando yo no estoy y cuando yo estoy también para que no salga tanto del salón, sino se la pasaba afuera(...)”*

E7: *“Bueno, la escuela pudo ir flexibilizando ciertas cosas, como te decía nunca tuve tantas reuniones en una integración, era una reunión por mes más o menos con todo el equipo y con la escuela, incluso hasta con la escuela especial como para ordenar un poco cuál era el lugar de cada uno”*

Por último, en relación a la configuración de apoyo seguimiento e investigación, ninguna de las profesionales manifestó haber llevado a cabo dicha configuración en el proyecto de inclusión escolar en el que trabajaron.

Es importante mencionar que al momento de pensar en estrategias que favorezcan los procesos de aprendizaje, los proyectos de inclusión no deben ser pensados de manera sistematizada, es decir, para determinada barrera en el aprendizaje corresponde tal configuración de apoyo, sino que es sumamente importante conocer las singularidades del niño, de su entorno y de la institución educativa. En otras palabras, acompañar el proyecto de inclusión desde la clínica, que como menciona Filidoro (2011) “es el lugar de lo incalculable, de lo impredecible, es el lugar de lo singular, el lugar en el que el sistema pierde su poder de predecir” (p. 5). En la misma línea, una de las profesionales entrevistadas expresa al hacer alusión a las configuraciones de apoyo:



E8: *“(…)cada persona trabaja de manera distinta a nivel cognitivo, a nivel subjetivo y a nivel social, entonces si yo me centro en una sola configuración de apoyo para trabajar un tema particular o una barrera que me está obstaculizando a mí en mi inclusión escolar, medio como que se me va a dificultar muchísimo(…)”*

En este sentido, el sujeto que forma parte de un proyecto de inclusión debe ser pensado como único, con una historia propia y singular, ubicado en el mundo sociocultural de una determinada manera (Müller, 2001). Por esto, es necesario ir conociendo a este sujeto, descubriendo sus singularidades, como así también las de su entorno y la institución escolar en la cual se encuentra inmerso, para construir estrategias que eliminen las barreras que impiden su participación y aprendizaje.

Al realizar una revisión de los antecedentes, se observa que en cuatro de ellos no se hace mención de las estrategias utilizadas para la eliminación de las barreras, sino que sólo se abocan a estas últimas. Los demás sí hacen alusión a estrategias, pero que no coinciden en su totalidad con las de este estudio, mencionando la gran mayoría la experiencia y la labor constante de docentes en relación con la discapacidad, así también se menciona la adecuación de los contenidos, la buena relación con los pares, la provisión de tutores y de recursos tecnológicos, el factor humano como el diálogo y la disponibilidad de los profesores.

### **5.3 Impacto de las barreras y configuraciones de apoyo en el aprendizaje**

Por otra parte, las entrevistadas también fueron consultadas por el impacto que ellas consideran que tiene en el aprendizaje la presencia de estas barreras y la utilización de las configuraciones de apoyo. Algunas de sus respuestas se observan a continuación:

E5: *“Bueno, desde el punto de vista de este caso particular realmente se veía reflejado en la actitud del niño porque había cosas que cuando lo motivabas y demás podía lograr un montón(…) (…)algo que no voy a olvidar nunca era que las docentes marcaban la diferencia a viva voz, por ejemplo “todos hagan esto menos M que no puede”, lo decía muy fuerte, entonces eso repercutía muchísimo en él, en su aprendizaje(…)”*

E7: *“(…)yo considero que sí, que es un impacto totalmente negativo y que incluso muchas veces él ha trabajado entusiasmado y demás pero es un chico que es desprolijo y al llevar a corregir lo que había preparado, se lo mandaba devuelta “esto está desprolijo, así no se hace, usa regla”, entonces bueno, también una de las sugerencias que se utilizaron fue que no importaba errores de ortografía, no importaba prolijidad, que en su caso lo que pueda producir es lo que vamos a evaluar(…)”*

E8: *“(…)presentó mucha mejora en su inclusión escolar pero no porque fue automático, sino porque hubo un cambio de actitud, ésta barrera que obstaculizaba el proceso de enseñanza aprendizaje que era actitudinal, L empezó a ver que cuestiones actitudinales o de predisposición de esta misma maestra hacia él era distinta, entonces cuando vos empezas a ver que alguien te incluye desde lo actitudinal cambia tu forma de presentarte en la clase, tu forma de permanecer en la clase, cambia tu misma posición actitudinal”*

Las tres respuestas seleccionadas tienen la particularidad de que las barreras influyen en el aprendizaje del niño afectando su posicionamiento frente al mismo, colocándolo en una posición de no poder y de exclusión e influyendo así en su motivación. Asimismo, se puede observar lo contrario, cuando la docente le transmite confianza y seguridad, cuando utiliza configuraciones de apoyo que ayudan a levantar dichas barreras y tiene en cuenta la modalidad en la que el niño aprende, éste se siente incluido, por lo tanto, motivado. Esto condice con las palabras de Filidoro (2016) “la lectura que el otro haga de su producción, lo va a ubicar a Andrés en un lugar determinado y lo va a instituir subjetivamente (p. 6), póngase en el lugar de Andrés el nombre de cada niño. En efecto, las intervenciones son constitutivas de la subjetividad del alumno: haciéndolo alumno, haciéndolo participe o excluyéndolo.

Por otra parte, otras dos profesionales manifestaron que las barreras lo afectan directamente al aprendizaje, limitando al niño de acceder a aprendizajes significativos y que dicho niño tiene el derecho de acceder a una educación que tenga las condiciones dadas para recibirlo y alojarlo. Esto coincide con lo que el

artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N°26.206 establece, que se debe brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio pleno de sus derechos (Res. CFE N°311/16, 2016). Asimismo, ambas profesionales expresan que es necesario una ampliación en los conocimientos y recursos para responder a las demandas que un proyecto de inclusión escolar requiere.

De igual modo, otras dos entrevistadas hicieron alusión a las barreras mencionando que el impacto de las mismas en el aprendizaje es muy significativo y comentaron que muchas veces lo que suele ocurrir es que se mira lo que el niño no puede lograr en vez de apuntar a lo que sí puede y potenciarlo. En este sentido, consideran que es sumamente importante además de la provisión de recursos por parte de la institución educativa, el respetar los tiempos del niño y sus modos singulares de aprender. En definitiva, se trata de encontrar en la escuela los sentidos que para cada niño tiene el aprendizaje y potenciarlos, multiplicarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad y el interés, se abre camino al aprendizaje significativo (Schlemenson, 1996)

Así pues, otra de las profesionales manifiesta que desde su punto de vista las dos grandes barreras a nivel general que dificultan el aprendizaje en los proyectos de inclusión son los contextos familiares y la falta de coordinación con las docentes. Y añade que cuesta comprender tanto en las familias, pero principalmente en los docentes que al brindarles adecuaciones curriculares a los niños se pretende favorecer su proceso de aprendizaje, pero que es algo que no se termina de concebir, ya que las docentes suelen manifestar “es demasiado fácil”, “termina rápido”, “no es justo para sus compañeros”, agregando que en realidad se trata de formas distintas de aprender.

Por último, otra profesional al referirse al impacto de las barreras y configuraciones de apoyo en el aprendizaje expresa que la ausencia de compromiso de parte de las docentes respecto al proceso de inclusión se reflejaba en que, si ella como docente de apoyo a la inclusión se ausentaba un día, la jornada escolar iba a resultar muy compleja para el niño. También, hace alusión a que en dicho proyecto

de inclusión más allá de los contenidos curriculares se lograron otras cuestiones que favorecían el proceso de aprendizaje del niño y su paso por la escuela:

E9: *“(...)entonces quizás hay cosas que no llegamos a entender en sexto, pero logramos que hay que mirar al otro para poder participar en un baile y eso es fundamental porque también como la socialización con los demás compañeros permite y habilita otras cosas.*

*(...)pero se tuvo que reunir en horario extraescolar, o sea que tuvo una reunión con amigos en donde no lo vieron al lado de una señora, en donde pudieron ver que a L le gustaba ser Spiderman y que le gustaba hamacarse, no lo vieron desde sus limitaciones(...)*

Es muy interesante esto que enuncia la entrevistada, tal vez el niño no logró comprender todos los contenidos abordados en sexto grado, que seguramente el próximo año lo logre o no, pero logró otras cosas que también son importantes para él, cosas que lo enriquecen como alumno y enriquecen su proceso de aprendizaje, porque como manifiesta Schlemenson (1996) “aprender es mucho más que saber. Es una forma de abrirse al mundo, es participar de novedades, progresar, enriquecerse” (p. 1)

Al realizar un recorrido por los antecedentes, se observa que solo tres de ellos hacen referencia al impacto de las barreras y de las configuraciones de apoyo en el aprendizaje. Estos mencionan que las barreras producen una limitación en el aprendizaje de los estudiantes y que las personas con discapacidad siguen siendo sometidas a situaciones de exclusión social y educativa dado que el sistema social y educativo no ofrecen una respuesta educativa integral y adecuada a sus necesidades. Asimismo, enuncian que las barreras, principalmente las pedagógicas, intervienen de manera significativa en la trayectoria académica de los estudiantes y que, incluso, inciden en su decisión de ingresar o no a la universidad, en la selección de la misma y de la carrera. Por otro lado, mencionan que la inclusión educativa tiene efectos positivos en los alumnos, beneficiando su desarrollo social, afectivo y emocional.

## VI. CONCLUSIONES

Como fue explicitado, el objetivo general de este trabajo de investigación era analizar las barreras en la inclusión escolar en el nivel primario, identificadas por los profesionales que llevan a cabo los proyectos de inclusión escolar y las configuraciones de apoyo que se utilizan para eliminarlas. En concordancia con ello, se plantearon objetivos específicos que permitieron indagar y describir las categorías nombradas, así como conocer el impacto que dichas barreras y configuraciones de apoyo tiene en el aprendizaje según la perspectiva de los participantes. Es propicio destacar que la herramienta utilizada, la entrevista, permitió recolectar los datos necesarios en relación a los objetivos planteados.

En relación con las barreras que obstaculizan los procesos de aprendizaje de niños que se encuentran en proyecto de inclusión escolar, la que más fue mencionada por las entrevistadas fue la barrera didáctica, continuando la actitudinal, luego la de comunicación y, por último, la que menos apareció en el discurso de las profesionales fue la barrera física. Se puede observar en el discurso de las participantes que en general aluden a los docentes cuando describen situaciones en que se encontraron con dichas barreras, pero es pertinente reflexionar sobre ello e interrogarnos también sobre el funcionamiento del sistema educativo y su compromiso con la inclusión. Queda en evidencia por las experiencias relatadas que sí es necesario que el conocimiento profesional docente sea enriquecido, fortalecido, con miradas que permitan comprender la producción de los sujetos, lo que el sujeto sabe acerca de lo que le demanda la tarea, y construir el punto en que una intervención adecuada del docente ayude a que el conocimiento fluya o se reformule. Pero no se trata de que el docente deba resolver esto de manera individual, son efectos de un sistema de actividad y por ello, más que trabajar sobre el sujeto docente, hay que insistir en trabajar sobre el sistema (Terigi, 2018)

En cuanto a las configuraciones de apoyo que utilizaron las profesionales, la mayoría manifestó haber utilizado la atención, asesoramiento y orientación, continuando la cooperación y acción coordinada, luego la provisión de recursos y,

por último, la capacitación, no siendo mencionada la configuración de apoyo seguimiento e investigación. Todas estas configuraciones de apoyo tienen como fin levantar las barreras que obstaculizan el proceso de aprendizaje de niños que se encuentran en proyecto de inclusión, es decir, producir instituciones educativas más inclusivas. Instituciones educativas que no pretendan la normalización de los alumnos con necesidades educativas especiales, manteniendo el sistema intacto y teniendo que llevar a cabo la tarea de adaptarse a él dichos alumnos, como plantea la integración escolar, sino instituciones educativas que comprendan que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos (Barrio de la Puente, 2009), entendiendo que la dificultad para la construcción y apropiación del aprendizaje no es del alumno, sino del sistema educativo y de las escuelas que son incapaces de proporcionarles de una adecuada oferta de actividades que se adapten a las necesidades de cada alumno, como propone la inclusión escolar (Espino & Navarro, 2012).

Respecto al impacto que las barreras y configuraciones de apoyo tienen en el aprendizaje, en general coinciden en que las barreras afectan el proceso de aprendizaje de los niños que están en proyecto de inclusión escolar limitándolos de construir aprendizajes significativos, colocándolos en una posición de no poder frente al aprendizaje porque no se consideran sus tiempos y modos singulares de aprender y privándolos de su derecho de acceder a una educación que tenga las condiciones para recibirlo y alojarlo. Por otro lado, algunas coinciden en que las configuraciones de apoyo permiten que los niños sean incluidos y su motivación por aprender se vea favorecida, y otras coinciden en que es necesario continuar trabajando con las instituciones escolares en ampliar los conocimientos y recursos para favorecer los proyectos de inclusión.

Cabe destacar que este estudio tiene como limitación que no todas las participantes son psicopedagogas y sería enriquecedor para nutrir el vínculo de la Psicopedagogía y la inclusión escolar que futuras investigaciones puedan abocarse exclusivamente a dichas profesionales para conocer sus perspectivas.

Por otro lado, el aporte que este estudio realiza a la Psicopedagogía es enriquecer el vínculo de la misma y la inclusión escolar, una de sus incumbencias, tan requerida actualmente. Por ello, es necesario conocer cuáles son las barreras actualmente que más predominan en la inclusión escolar para repensar estrategias y formas de intervención desde nuestro campo. Así también, conocer el impacto que tienen dichas barreras en el proceso de aprendizaje para prevenir el efecto de las mismas, por ejemplo, apostando a la capacitación en las carreras de formación de docentes sobre temas vinculados a la discapacidad y los proyectos de inclusión.

Así pues, considero que sería enriquecedor continuar nutriendo el vínculo de la Psicopedagogía y la inclusión escolar con nuevas investigaciones que apunten a la perspectiva de otros actores implicados en los proyectos de inclusión, como docentes del aula y familias de los niños.

Para ir finalizando, se puede leer a continuación un fragmento de Filidoro (2016) que engloba la mirada de la inclusión escolar:

En paralelo a esto Aníbal comienza a interrumpir las rondas de saludo. Se lo observa entrando y saliendo. Se para en el medio. Mira y se va. Podrá invitado por la seño sentarse acompañado por algún juguete. Esto es lo que la seño escribe en su informe de junio, de antes de vacaciones de invierno, de un niño que es su alumno y que está en sala de cinco.

Ahora, les voy a volver a leer el mismo párrafo, pero haciendo un único cambio, de una sola palabra. Voy a suprimir la palabra “interrumpir” y en su lugar voy a poner “participar”: En paralelo a esto comienza a participar de las rondas de saludo se lo observa entrando y saliendo se para en el medio Mira y se va. Podrá invitado por la seño sentarse acompañado por algún juguete  
(p. 6)

Depende cómo se enuncie, Andrés quedará ubicado de uno u otro modo, pero no depende de Andrés, sino de la lectura que se haga. Se trata de que no hay una única manera de participar de la ronda, sino maneras diversas de participar de diversas rondas, lo cual me va a permitir a ubicar que no es Andrés y los otros, sino que son todos, un todos que incluye a Andrés (Filidoro, 2016)



## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander Egg, E. (2011) *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Barrio de la Puente, J. (2009) Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31
- Benítez, D. (2016) *Barreras y ayudas a la inclusión: estudio basado en las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (tesina de Pedagogía). Universidad de Sevilla, España.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3º edición revisada del Index for Inclusion. Traducción y Adaptación: Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM
- Campa, R. A. (2017) *Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: propuestas de mejora en la Educación Primaria del Estado de Sonora* (tesis Doctorado en Ciencias Sociales). Universidad de Sonora, Hermosillo.

- Caniza de Paez, S., Guglielmino, E., Valente, G., Rothar, F. y Albornoz, M. (2018) Comisión de Ruedes dedicada al análisis de la resolución CFE 311/16.
- Cantú, G. (2021) Psicopedagogía clínica: la pregunta por el sujeto que aprende. *Polyphonia 5 (1) 67-78*
- Casal, V. y Lofeudo, S. (2011) *Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*. Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Casal, V.; Lofeudo, S. y Lerman, G. (2011). *Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. Actas del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires.
- Corrales, A., Soto, V. y Villafañe, G. (2014) Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación doi 10.15517/aie.v16i3.25957*
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010) Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma Cuenya cualitativo y cuantitativo en Psicología. *Revista Colombiana de Psicología, 19, (2) 271-277*.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia trapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-174.
- Filidoro, N. (2002). Psicopedagogía, conceptos y problemas. Biblos, Buenos Aires.
- Filidoro, N. (2011) Ética y psicopedagogía. *Revista Pilquen*, 13, 7, 1-6.
- Filidoro, N. (2016) La subjetividad en la escuela: una construcción permanente. Asociación Civil Construyendo por la integración, Buenos Aires.
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016) Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad. Biblos.
- González, F., Martín, E. y Poy, R. (2019) Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 20 (1) 243-263.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la investigación*. Mcgraw-hill.
- Luzuriaga, M. (2014) *Iniciativas de accesibilidad e inclusión educativa para personas con discapacidades en Universidades Nacionales del Gran Buenos Aires* (tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires.
- Ministerio De Educación de la Nación (2019) Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión.

- Müller, M. (1996) Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje hoy* 17 (37) 11-27.
- Müller, M. (2001). La psicopedagogía y los psicopedagogos. En *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Buenos Aires: Editorial Bonum
- Navarro, D. y Espino, M. (2012) Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania* 41, 71-81.
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Organización mundial de la Salud, Banco Mundial.
- Padilla, A. (2010) Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Internacional Law*, 16, 381-414.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pérez, J. (2019) Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 53.
- Resolución CFE N° 311/16 (2016). Consejo Federal de Educación.
- Riveros, L. (2016) *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá* (tesis de maestría en discapacidad e inclusión social). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Rodriguez Sabiote, C. (2003) *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. celebrado en Santo Domingo, Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves.*, Santo Domingo, República Dominicana.

Sabino, C. (1996) *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.

Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz.

Schlemenson, S. (2005) *Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. Pepsic*, 5 (9).

Schlemenson, S. (2016) *La singularidad del sujeto en la clínica psicopedagógica. Ágora Unlar* 1 (1) 151-155

SEP. (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: Secretaría de Educación Pública.

Serrano, C.; Ramírez, C; Abril, J.; Ramón, L.; Guerra, L. y Clavijo, N. (2013) *Barreas contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. Salud UIS*, 45 (1), 41-51.

Skliar, C. (2010) *De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Política y Sociedad*, 47 (1) 153-164

Skliar, C. (2012) "No hay que estar preparado, sino disponible". Revista Saberes.  
<http://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>

Terigi, F. (2018) *Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa*. Miradas hacia la educación inclusiva II Jornada de Educación y Psicopedagogía. Compiladoras Norma Filidoro, Silvia Dubrovsky, Verónica Rusler, Patricia Enright, Susana Mantegazza, Carla Lanza, Bárbara Pereyra y Corina Serra. Buenos Aires, Colección Saberes.

Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

Valle, M. (2012). "La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales". *Contextos de Educación*, 12 (12). Recuperado de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html>

Vásquez, A. (2015) *La educación inclusiva: el cambio sostenible que requiere la educación costarricense. Cenarec para todos*, 6, 1-5

Vélez, V. (2016) *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires* (Tesis para Maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social). Universidad Flacso, Buenos Aires.

Villouta, E. (2017) Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos* 43, 1, 349-369.

Yelachich, S., Benitez, J., Dángelo, N., Marabini, R., Zavaroni, M. y Lázaro, R. (2017) Dirección de Educación Especial, Gobierno de Mendoza.

## X. APÉNDICE

### Entrevista:

1. ¿Qué profesión tenes y cuántos años hace que trabajas en proyectos de inclusión escolar?
2. Te propongo elegir uno de esos proyectos en los que trabajaste, en lo posible anterior o posterior a la pandemia. ¿Qué características tenía el niño/a?
3. ¿Qué barreras obstaculizaban el proceso de enseñanza-aprendizaje?
  - de acceso físico:
  - de comunicación:
  - didácticas:
  - actitudinales:
4. ¿Qué configuraciones de apoyo se utilizaron para derribarlas?
  - atención, asesoramiento y orientación:
  - capacitación:
  - provisión de recursos:
  - cooperación y acción coordinada:
  - seguimiento e investigación:
5. ¿Qué impacto consideras que tiene en el aprendizaje dichas barreras y configuraciones?



**Relación entre las preguntas de la entrevista y los objetivos del trabajo de investigación:**

<u>Preguntas:</u>	<u>Objetivos:</u>
1. ¿Qué profesión tienes y cuántos años hace que trabajas en proyectos de inclusión escolar?	Pregunta introductoria.
2. Te propongo elegir uno de esos proyectos en los que trabajaste, en lo posible anterior o posterior a la pandemia. ¿Qué características tenía el niño/a?	Pregunta introductoria.
3. ¿Qué barreras obstaculizaban el proceso de enseñanza-aprendizaje?  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ De acceso físico:</li> <li>○ De comunicación:</li> <li>○ Didácticas:</li> <li>○ Actitudinales:</li> </ul>	Analizar las barreras físicas, comunicacionales, didácticas y sociales/actitudinales, en la inclusión escolar en el nivel primario, identificadas por los profesionales que llevan a cabo los proyectos de inclusión escolar.
4. ¿Qué configuraciones de apoyo se utilizaron para derribarlas?  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Atención, asesoramiento y orientación:</li> <li>○ Capacitación:</li> <li>○ Provisión de recursos:</li> <li>○ Cooperación y acción coordinada:</li> <li>○ Seguimiento e investigación:</li> </ul>	Precisar las configuraciones de apoyo (atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada, seguimiento e investigación) para la inclusión escolar, identificadas por los profesionales mencionados.
5. ¿Qué impacto consideras que tiene en el aprendizaje dichas barreras y configuraciones?	Indagar acerca del impacto de las barreras y de las configuraciones de apoyo en el aprendizaje según la perspectiva de los participantes.

### 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 sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

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

.....  
Firma, aclaración y DNI

.....  
Lugar y fecha

## **CURRICULUM VITAE**

### **Datos personales:**

Nombre y Apellido: Mayra Soledad Pascuali

Domicilio: Calle Carriego 787, Pérez.

Lugar de Nacimiento: Rosario, Santa Fe.

Edad: 27

Fecha de nacimiento: 17/08/1995

D.N.I.: 39247480

Tel: 0341-157233008

Email: [may.pascuali@hotmail.com](mailto:may.pascuali@hotmail.com)

### **Estudios:**

- Estudios secundarios: Esc. General José de San Martín N°225, ubicada en Sarmiento 949 de la localidad de Pérez, provincia de Santa Fe, con título de Perito Mercantil (2009-2013)
- Acompañante Terapéutico en el Instituto San Lorenzo de la ciudad de Rosario (2016-2017)
- Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario (UGR) (2017-actualmente)

### **Experiencia:**

- Acompañamiento Terapéutico en instituciones escolares por medio de Abc Espacio Terapéutico de la ciudad de Pérez (2017-actualmente)