

CARRERA: Lic. en Psicopedagogía, con orientación en Intervenciones Tempranas - Ciclo de Complementación Curricular

Trabajo Final de Egreso

Propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los/as docentes. Estudio de caso en una escuela primaria del partido de Quilmes, Gran Buenos Aires.

AUTORAS:

Estefanía Dalto. DNI 32553385 estefaniadaltosp@gmail.com

Micaela Díaz. DNI 38830729 diazmicaelar@hotmail.com

Beatriz Matera. DNI 17557006 beatrizamatera@gmail.com

TUTORA: Licenciada Ruth Buiatti. rebuiatti@yahoo.com.ar

FECHA DE PRESENTACIÓN: 07/04/2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. ÁREA Y TEMA	4
1.2. PALABRAS CLAVE:	4
1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	4
1.4 RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN	9
1.5. MARCO TEÓRICO	11
Capítulo I: El problema de la inclusión educativa, hacia un modelo social.	11
Capítulo II: Horizontes de acción, La importancia de la gestión docente	15
Capítulo III: El aprendizaje cooperativo como recurso para la inclusión	17
1.6 SUPUESTO.....	22
1.7 OBJETIVOS.....	22
1.8 General:	22
1.9 Específicos:	22
2.0 METODOLOGÍA	23
2.1 TIPO DE DISEÑO	23
2.2 UNIVERSO Y MUESTRA.....	24
2.3 FUENTES DE DATOS	26
2.4 INSTRUMENTOS	26
2.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	29
2.6 MATRIZ DE DATOS	33
2.7 DEFINICIONES OPERACIONALES:	37
2.8 ASPECTOS ÉTICOS:	38
2.9 INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.....	39
Matriz de análisis de caracterización de la muestra. Según Índice.....	41
Análisis de la caracterización:	45
3.0 RESULTADOS.....	51
CAPÍTULO 1. DIMENSIÓN 1.0 Concepciones subyacentes (CS).	51
Categoría 1.1 Concepción de Aprendizaje (CA)	53
Categoría 1.2 Concepción de Aprendizaje Cooperativo (CAC).....	55
Categoría 1.3 Concepción de Inclusión Educativa (CI).....	64
CAPÍTULO 2. DIMENSIÓN 2.0 Gestión docente: (GD).....	71
Categoría 2.1 Planificación de propuestas de AC (PL).....	71

Categoría 2.2 Experiencias de trabajo con propuestas de AC (EPAC)	80
Categoría 2.3 Intervenciones mediadoras del docente dentro de las propuestas de AC (IM).....	86
Categoría 2.4 Criterios de evaluación en propuestas de AC (E)	91
CAPÍTULO 3. DIMENSIÓN 3.0 AC como recurso o herramienta para la inclusión educativa (RI).....	92
Categoría 3.1 Efectos percibidos por los docentes en los alumnos (EP).....	93
4.0 CONCLUSIONES	107
5.0 BIBLIOGRAFÍA.....	113
6.0 ANEXOS	120
Consentimiento informado	120
Instrumento de caracterización de la muestra.....	122
Instrumento de recolección de datos: Entrevista a directora de la institución ...	137
Instrumento de recolección de datos: Cuestionario a docentes.....	149
Consentimientos informados:	149
CURRICULUM DE LOS AUTORES	198

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ÁREA Y TEMA

Propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los/as docentes. Estudio de caso en una escuela primaria del partido de Quilmes, Gran Buenos Aires.

1.2. PALABRAS CLAVE:

Prácticas Educativas – Aprendizaje Cooperativo – Educación Primaria – Inclusión Educativa - Participación – Percepción Docente.

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A lo largo de la historia, pudimos ir deconstruyendo nuestra sociedad para construir una que apele a los derechos de las personas, de los/as niños/as y de los sujetos con discapacidad. En el caso de las personas con discapacidad, el principio de homogeneización en el que inicialmente se basó el sistema educativo, ha ido mutando y evolucionando hacia el derecho a la inclusión, como producto del reclamo y la lucha social.

En pos de lograr la igualdad de condiciones de sujetos con discapacidad en la escuela regular, se instrumentó a mediados del siglo pasado el derecho a la integración. A medida que dicho principio se fue instalando, se fue percibiendo y comprendiendo que aún era inflexible, ya que pretendía que fuesen las personas con discapacidad las que acoplaran sus competencias al currículo que se encontraba instituido, pero no se demandaba a las escuelas que desarrollaran estrategias para lograr la adecuada inclusión de dichos/as alumnos/as y, por ende, el cumplimiento de sus derechos. Es por eso, que se ha instalado la demanda de la inclusión y se ha redirigido hacia las escuelas, que en tanto instituciones sociales deben alojar y contemplar a todos/as sus alumnos/as en igualdad de condiciones. Se reclama una escuela que pase de la integración a la inclusión de todos/as.

En Argentina fueron varias leyes cruciales que cooperaron en la consolidación de la integración educativa, contribuyendo al marco legal y normativo: La Ley Federal de

Educación (1993), la creación del INADI (1995) y la Ley de Discapacidad 24.901 (1997).

Dichos marcos normativos protegen de manera integral los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren en el territorio argentino, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de sus derechos, incluido el derecho a la educación según la Ley Nacional de Educación vigente, que promueve la educación inclusiva en todo el país y el acceso a personas con discapacidad a la escuela común.

En el año 2006 se reemplaza la ley Federal de Educación por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 donde se promueve la educación inclusiva en todo el país y el acceso de las personas con discapacidad a la escuela común. También se hace referencia a este derecho en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promulgada como Ley Nacional en el 2008 bajo el número 26.378, la cual adquirió jerarquía constitucional en el año 2014 (ley 27.044).

En este escenario, el nuevo paradigma y los recientes cambios en el marco normativo interpelan a las escuelas en pos de desarrollar proyectos de educación con estrategias flexibles, impulsando la posibilidad de modificarse para incluir efectivamente a todos/as los/as niños/as a través de la puesta en valor de la diversidad, vista como enriquecedora y no como defecto particular de las personas, de modo que las escuelas funcionen como promotoras del paradigma de la inclusión en tanto proyecto social. Esta nueva mirada, esencialmente, plantea que: “Se espera lo máximo de cada uno/a y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos/as sus alumnos/as, independientemente de sus características” (Copidis, 2017, Pp.19). De hecho, el Artículo 5 de la Resolución nacional 311/16 Del Consejo Federal de Educación establece que: “Las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan, respondiendo a los requerimientos de los diferentes niveles y modalidades”. Sin embargo, pese a la evolución histórica, tanto conceptual como ideológica que se abrió camino en el nuevo enfoque de la integración a la inclusión y a la voluntad política plasmada en los marcos normativos

establecidos, sigue habiendo una brecha entre el discurso y la realidad educativa o entre teoría y praxis.

Se siguen observando escuelas que se autodenominan inclusivas pero en la práctica cotidiana se encuentran más arraigadas al paradigma de la integración, por lo que hasta hoy subsiste una controversia al interior de las instituciones entre las resistencias y la necesidad de cambios hacia una escuela inclusiva y de puertas abiertas, lo cual requeriría para avanzar, del fortalecimiento del vínculo escuela, familia y comunidad (Marco Curricular Referencial, 2018). Es importante tener en claro que:

El cambio de paradigma resulta de acciones: (...) alinear la normativa, formar y capacitar profesionales, dotar de recursos, sensibilizar a la comunidad y romper con los estereotipos y las barreras que impiden al colectivo de personas con discapacidad formar parte de la comunidad educativa (Copidis y grupo, artículo 24, 2017, pp.7).

De esta manera, la transformación de prácticas en las escuelas involucra un proceso gradual, complejo y escalonado, ya que no basta con pensar una escuela que solo integre sujetos con discapacidad a sus establecimientos educativos, sino que es preciso que cambie sus prácticas, su forma de enseñar, sus valores, la distribución de saberes y su formato de evaluaciones. Cobra relevancia, desde esta perspectiva en el abordaje de la diversidad, el trabajo del/la docente con el grupo de niños/as y su rol de mediador/a, para favorecer el aprendizaje no sólo de contenidos curriculares sino también de habilidades sociales de forma tal, que la inclusión sea vista como un elemento enriquecedor. Filidoro (2009) propone concebir al aprendizaje como:

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (Pp.20).

Para pensar en este proceso que se da en situación de interacción con pares, resulta pertinente introducir el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, originalmente formulado por Vigotsky, referido por Baquero (2019) como la distancia entre el nivel

real de desarrollo del niño y el nivel de desarrollo potencial, siendo este último la capacidad de resolver un problema con la ayuda de un adulto más capaz.

Así, la perspectiva vygotskiana postula la relevancia del rol mediador de un otro más experto, a fin de favorecer el despliegue de los procesos psicológicos superiores en los seres humanos. Los/as niños/as, en tanto partícipes activos/as de su propia experiencia, irán en cada etapa adquiriendo los medios necesarios para poder introducirse al mundo social y, a partir de ello, modificar al mundo y a sí mismos/as, con el apoyo de otras personas que oficien de mediadores brindando un andamiaje en la adquisición de las herramientas de la cultura.

Ahora bien, en esta línea, el aprendizaje en grupo alcanza gran significación, dado que la atención de niños/as con discapacidad en el aula requiere también que el educador propicie interacciones grupales de cooperación y promueva habilidades sociales entre ellos/as, de modo que las respuestas a la heterogeneidad no partan sólo del docente sino también de los pares. Esto fomenta, según el estudio de revisión realizado por Johnson y Johnson (1989), relaciones solidarias y de compromiso entre los/as estudiantes, que incluyen la valoración de la diversidad y sentimientos de cohesión, además de repercutir en la mejora del rendimiento académico. Asimismo, aprender en un contexto abierto a la diversidad permite ampliar el punto de vista del niño, favorecer el desarrollo de Aprendizaje Cooperativo (abreviado AC de aquí en adelante), de ayuda mutua y, por lo tanto, de habilidades sociales. Es necesario que en las aulas donde se incluyen niños/as con discapacidad, el/la docente tome un rol comprometido con la inclusión y la diversidad para que los/as niños/as aprendan que las diferencias individuales son concebidas “no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO 2008).

También, resulta oportuno citar la investigación que llevaron a cabo Galván Ruiz y García Cedillo (2017), con el propósito de analizar cómo los ambientes inclusivos influían positivamente en las actitudes de los/as niños/as hacia las personas con discapacidad. Los/as autores compararon un grupo de niños/as que asistían a escuelas regulares que incluían apoyo de Educación Especial y trabajaban diariamente con estudiantes con discapacidad (ERCA) con otro grupo de niños/as también de escuelas regulares que no tenían apoyo de Educación Especial ni estudiantes con discapacidad

(ERSA). Finalmente, concluyeron que quienes asistían a la ERCA, presentaban una actitud más positiva hacia sus pares con discapacidad que quienes asistían a la ERSA. Es decir, que la población estudiantil sin discapacidad que asistía a escuelas con proyectos de inclusión aprendía a aceptar a sus compañeros con discapacidad, mostrando actitudes favorables hacia ellos (Alcedo *et al.* 2013; Moreno *et al.* 2006; Muratori *et al.* 2010; Valsera *et al.* 2008).

En definitiva, y tomando las palabras de Alicia del Valle de Arriendo y Viviana Vega (2009):

La heterogeneidad es un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo humano. La explicitación de esta característica, conjuntamente con la posibilidad de enriquecerse a través de las diferencias, son los dos pilares sobre los que tendría que asentarse la concepción de la educación en y para la diversidad (Pp. 9).

En consonancia con esta postura, Ángel Pérez Gómez (1992) postula que la institución escolar debe preparar al ciudadano para aceptar como natural la diversidad.

Tras varios estudios e investigaciones, se ha encontrado evidencia acerca de un método muy útil que favorece lo antedicho, el mismo es denominado Aprendizaje Cooperativo. Arándiga, A. V. (2019) agrega:

El Aprendizaje Cooperativo y la Educación Inclusiva son dos términos que se implican mutuamente. Si la filosofía de la inclusión educativa es la participación efectiva e interrelación de los/as alumnos/as entre ellos/as respetando las diferencias y solidarizándose con ellas, el aprendizaje en grupo cooperativo es la solución metodológica y didáctica para participar, sentirse incluido en el grupo, sentirse aceptado y aumentar la autoestima. (párr. 3)

Esta metodología, agrega Gavilán, P (2010) propone un “modelo de interacción social que facilita y promueve relaciones equilibradas entre las personas, comportamientos solidarios, rechazando cualquier discriminación y valorando la diversidad en lo que tiene de enriquecedor y positivo” (Pp. 38). Es por esto que, se

necesita de trabajo en grupo cooperativo para promover aprendizaje, tanto de contenidos escolares como de valores, actitudes y habilidades sociales.

Las diversas repercusiones del paradigma de la inclusión y la diversidad en las escuelas, conforman una problemática plenamente actual y vigente, por lo cual, día a día se interpelan las prácticas educativas y psicopedagógicas con miras a la construcción de prácticas renovadas que involucren a todos/as y enseñen a contemplar la diversidad. Entre estas prácticas innovadoras y renovadas que tienen gran consideración por la diversidad, se evidencia el AC.

En este panorama, se desea describir *¿Cómo son las propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los/as docentes de una escuela primaria del Gran Buenos Aires?*

1.4 RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN

Como se mencionó anteriormente, por medio de esta investigación se propuso *Describir cómo son las propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los/as docentes de una escuela primaria del Gran Buenos Aires.*

En relación a este tema, como aporte del presente trabajo final de grado se esperó realizar una contribución al campo educativo y psicopedagógico, brindando información que amplíe la comprensión sobre el problema de investigación planteado. A su vez, se buscó que permita repensar las prácticas educativas en relación al AC en contextos inclusivos y, con ello, las intervenciones psicopedagógicas pertinentes dentro de la trama de la Educación Primaria, desde los diferentes roles y espacios a los que accede el/la psicopedagogo/a (equipo de orientación escolar, maestro/a integrador/a, profesionales externos).

El fin último es promover prácticas cada vez más inclusivas que mejoren la calidad educativa, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes y que se favorezca el despliegue en ellos/as de habilidades sociales y cognitivas, tanto individuales como grupales.

Desde el punto de vista teórico, existen abordajes que vinculan la Psicología y la Psicopedagogía con los procesos educativos, desde perspectivas muy diversas. A propósito de esto, es importante resaltar la diferenciación entre los enfoques de tipo normativo/prescriptivo provenientes del ámbito de la educación y los de tipo descriptivo/explicativo, del campo psicológico o psicopedagógico, distinción necesaria para avanzar con claridad en el análisis psico-educativo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Baquero, 2019).

En este sentido, se procurará un aporte descriptivo evitando operar con reduccionismos sobre el terreno educativo, con la intención de contribuir a la construcción del conocimiento revisando las prácticas educativas en relación al AC, en un momento en que se encuentra en ciernes la mirada de la inclusión escolar, como escenario de intervención posible del psicopedagogo.

Profundizar el paradigma de la inclusión y, por ende, sus prácticas, representa un desafío para las escuelas, que supone un proceso progresivo de análisis y discusión de las actuales estrategias y propuestas que sostienen la inclusión educativa de los/as estudiantes con discapacidad. En relación a esto, en la actualización del Diseño Curricular para la Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires (2017), el “Módulo de educación inclusiva” propone el empleo sistemático de estructuras de AC, como un modo de vehicular el trabajo pedagógico para el aula inclusiva.

Plantear la cooperación como modalidad de aprendizaje remite a la concepción del ser humano como ser esencialmente social, que ha sobrevivido a lo largo de la historia gracias a su capacidad de cooperación y ayuda mutua. Para ello, este aspecto debe cobrar protagonismo en el interior del colectivo docente y escolar.

Es por esta razón que la relevancia social de este trabajo apunta, en última instancia, a promover espacios de reflexión e investigación donde se lleve a interpelar las prácticas, se piense, se construyan y reconstruyan estrategias y dispositivos específicos, acordes a las trayectorias educativas reales de los/as estudiantes, que amplíen su participación e inclusión.

Asimismo, frecuentemente en la práctica profesional aparecen docentes y padres que dan cuenta de la escasa información acerca de los/as niños/as con proyectos de inclusión, tanto en cuanto a la incompreensión de su posición como sujetos de derechos en el ámbito educativo, como por la circulación de mitos que condicionan la actitud de algunos padres para con sus hijos respecto del niño con discapacidad, de modo que profundizan la estigmatización y discriminación.

Es por ello que se busca que los resultados obtenidos sean de utilidad para que también el/la psicopedagogo/a, en sus diferentes roles, pueda llevar a cabo diversas intervenciones dirigidas a actores involucrados en la comunidad escolar -estudiantes, docentes, directivos, familias, acercando conocimientos acerca de la importancia de la implementación de prácticas educativas inclusivas y el empleo sistemático del AC en el aula. Los espacios de formación y reflexión sobre el tema, orientados a docentes y directivos, serán una oportunidad para proporcionarles herramientas y sensibilizar al respecto, para que puedan tomar conciencia de su importancia y poner en juego intervenciones desde su rol como mediadores de dichas prácticas, dentro de una mirada de corresponsabilidad, planteando aquí la relevancia práctica.

1.5. MARCO TEÓRICO

Capítulo I: El problema de la inclusión educativa, hacia un modelo social.

Es una problemática vigente, que las personas con discapacidad vivencien interacciones con un entorno que no toma como valor las diferencias y la diversidad del funcionamiento humano, aun teniendo en cuenta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución CFE N° N° 155/11 y la Resolución CFE N° 174/12. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006 y promulgada como Ley Nacional en 2008, habiendo adquirido jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044). Dicha Convención implica un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social y su Preámbulo señala que:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a

la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Preámbulo, inciso e)

Para la participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones, la Convención mencionada, hace referencia en el artículo 24 que:

1. 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
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
 - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.
 - b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva (...) en igualdad de condiciones;
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
 - d) Se preste el apoyo necesario para facilitar su formación efectiva.

Los mencionados marcos normativos, entre otros, han implicado cambios positivos de manera progresiva. Comenzando por el pasaje de un modelo médico hacia un nuevo paradigma social, que intenta superar el reduccionismo de considerar a la discapacidad como un problema biológico e individual. De este modo, se toma en consideración su interacción con el medio ambiente, el entorno, y la identificación de todo aquello que genere una barrera para su plena participación social. Entendiendo a las “barreras” como aquellas que no permiten que las personas con discapacidad se desarrollen en sociedad en igualdad de condiciones, ya sea por barreras físicas, políticas, sociales, de transporte, de actitud y comunicación, u otras.

Por esto, la discapacidad es y fue objeto de diversas miradas a lo largo de la historia. COPIDIS y Grupo Artículo 24 (2017), resumen el pasaje de esas miradas, siguiendo una clasificación ya consolidada, en tres grandes modelos:

Modelo de prescindencia: Desde este modelo, las personas con discapacidad no eran reconocidas como sujetos de derechos que pudieran vivir en igualdad de condiciones.

Modelo médico: Desde esta concepción, la persona con discapacidad tiene un problema que le es propio, del cual es culpabilizado y debe rehabilitarse. Si bien pueden acceder a la educación, no se considera que la sociedad deba modificarse para el beneficio de ellos/as, sino que son ellos/as los/as que deben adaptarse.

Modelo social: La discapacidad es entendida como las barreras sociales que impiden que puedan vivir en igualdad de condiciones. Además, este modelo promueve que es responsabilidad de la sociedad remover aquellas barreras que impidan a los sujetos con discapacidad vivir en igualdad de condiciones y así lograr su plena inclusión.

A mediados del siglo pasado, comienza a acuñarse la denominación de “integración escolar”, impulsada por las familias de niños/as con discapacidad, que exigían el derecho de sus hijos/as a la educación dentro de las aulas regulares, en países europeos.

En el principio de la integración subyace la idea de que el sujeto con discapacidad es quien debe adecuarse a las condiciones instauradas en la escuela o la sociedad, y no la institución escolar a sus necesidades, ya que este concepto se regía al mismo instante que el modelo médico.

Luego, surge el concepto de inclusión en términos de ofrecer respuestas orientadas a eliminar barreras que impiden el aprendizaje de sujetos con discapacidad, lo que se ha ido determinando en su evolución con el paso del tiempo.

En la trama institucional actual se asientan aún las experiencias de integración escolar, las cuales tensan el tejido expresando rigidez e inflexibilidad. La comprensión de esta encrucijada y los cambios al nuevo paradigma social llevaron a concientizar que la integración sólo permitía el ingreso a la escuela común, sin embargo aún se encontraba alejada de apelar al sentido de pertenencia a largo plazo del sujeto dentro de

la institución. Respecto a esto, durante la última década y junto al modelo social, salió a la luz el concepto de “inclusión”, introducido de a poco en la escuela, y con el cual se continúan revisando las prácticas educativas inclusivas, entendidas como la implementación de prácticas pedagógicas que contemplan la diversidad y que apuntan a garantizar la participación en la comunidad educativa de todos/as los/as niños/as.

A fin de disminuir las barreras con las que hoy día un sujeto con discapacidad puede encontrarse en la sociedad o en la escuela, se creó el Índice para la Inclusión, que es una iniciativa llevada a cabo por el Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa de Inglaterra publicado en el 2000 en colaboración la UNESCO. En él, se utiliza el concepto "barreras para el juego, el aprendizaje y la participación" para referirse a las dificultades que encuentran los/as niños/as, y evitar el término necesidades educativas especiales, formando parte de un modelo social acerca de las dificultades del aprendizaje y la discapacidad.

A través de este nuevo modelo social, el Índice para la Inclusión concibe a la inclusión educativa como: “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Ainscow y Booth, 2000. pp. 9).

Pero, se advierte que esto, no se trata de un proceso rápido, sino que es gradual y continuo ya que involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo a familias, docentes, alumnos/as, directivos/as y todos los miembros de la escuela.

Para fortalecer la comunidad educativa según el modelo social, la Resolución 311/16 menciona que: “Las jurisdicciones, y todos los actores institucionales incluidos en el sistema educativo, profundizarán la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos que de ellas dependan” (Art. 5). Principalmente, porque son las escuelas inclusivas las que representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, ya que, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Muchas escuelas de América Latina han iniciado el camino de la inclusión o están interesadas en hacerlo, sin embargo, pueden atravesar momentos de incertidumbre

respecto de cómo avanzar hacia una mayor inclusión. En este sentido, el Índice para la Inclusión no es una receta, sino un instrumento que se propone como guía que puede tener diferentes bifurcaciones y desarrollos, pero que en lo esencial plantea una serie de etapas (Ainscow y Booth, 2000) que es preciso recorrer para ir eliminando todas las barreras que existen en las escuelas para lograr el máximo aprendizaje y participación de todos/as los/as alumnos/as, sea cual sea su origen social y cultural y sus características individuales.

Capítulo II: Horizontes de acción, La importancia de la gestión docente

Siguiendo a Del Valle y Vega (2009), en relación a las prácticas educativas inclusivas, la escuela debe ser promotora de estas, lo cual no solo incluye abrir las puertas a niños con Discapacidad, sino también realizar trabajos diarios dentro de las aulas para promover el respeto a la diversidad. Por eso, la escuela como encargada de impartir saber, debe no solamente brindar información a sus alumnos, sino a la comunidad que la acompaña (entiéndase, familia de los/as alumnos/as, docentes, etc.). Por ejemplo, brindar capacitaciones a sus docentes, directivos y distintos actores, proponer espacios de información para padres, talleres para alumnos con temática de diversidad y que puedan así, conformar una comunidad más inclusiva.

En este sentido, “El papel que desempeñan los equipos directivos es clave para conseguir que la educación inclusiva se vaya expandiendo al conjunto de la actividad docentes y de funcionamiento de la escuela” (Saiz et al, 2009, pp.11). Por eso, se propone instar a los equipos directivos y docentes a asumir un rol de liderazgo hacia la inclusión.

Valdéz, D. (2012) refiere en relación al rol del docente en contextos de inclusión, que deben poner a flor de piel toda su flexibilidad y creatividad para tener la capacidad de brindar a los/as alumnos/as con discapacidad estrategias que le permitan aprender y participar de su entorno, facilitando su paso por la escolaridad.

Por otro lado, Saiz et al (2009), destacan la importancia de valorar las capacidades y cualidades de las personas con discapacidad y no sesgar las estrategias en sus limitaciones. Siguiendo esta línea, también es necesario visualizar que las personas con discapacidad pueden también brindar su ayuda a quienes lo necesiten, esto

les permitirá crecer como persona y no sentirse o hacer sentir al resto que solamente son receptoras de apoyos.

Sin embargo, Saiz et al., aclaran que “Hablar de inclusión escolar implica hablar del modelo de educación que queremos, y necesariamente, del tipo de sociedad que queremos construir” (2009, pp.10), haciendo alusión a que el modelo de inclusión es un proceso de mejora educativa continua, un horizonte que motoriza interrogantes constantes acerca de la situación actual, la ideal y aquello que hay que mejorar para llegar hasta allí.

Pero, para llegar a ese horizonte, entre otros recursos, se considera y evidencia que la planificación y definición de estrategias cooperativas son claves para el impulso de procesos inclusivos exitosos, siendo que la cooperación permite realizar un intercambio entre iguales que trae consigo procesos aún más eficaces, como la inclusión de todos/as los/as niños/as en el diálogo, la construcción de conocimientos conjuntamente, la búsqueda respuestas, generando mejores resultados en los/as alumnos/as (Saiz et.al, 2009).

En relación a los docentes, Echeita (2009) nos habla del rol que deben tomar los agentes educativos para hacer de sus prácticas, prácticas verdaderamente inclusivas, destacando la importancia de la capacidad de adaptación e innovación de la escuela frente a los constantes desafíos que surgen en la experiencia de inclusión escolar:

Los centros escolares que avanzan en el proceso de la inclusión son centros que asumen la necesidad de mantener ciclos continuos de innovación y mejora educativa. El trabajo por proyectos con o sin tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el uso de otras estrategias como las del aprendizaje cooperativo o de grupos interactivos para reforzar la interdependencia positiva entre el alumnado – clave para promover el sentido de participación y pertenencia de todas y todos/as los/as estudiantes (...) son algunas de las principales innovaciones al alcance de la mano de quien esté en disposición de dar un paso adelante (...) En este sentido, es la presencia de alumnos vulnerables (...) lo que en buena medida consigue promover tales innovaciones que, a la larga, benefician a todos/as (Echeita G., 2009, pp. 48).

Capítulo III: El aprendizaje cooperativo como recurso para la inclusión

Siguiendo esta línea, la investigación expone que los procesos de inclusión educativa y sus estrategias, en este caso de cooperación entre pares, apoyan a los/as niños/as con discapacidad en el desarrollo de habilidades sociales y viceversa (Schwab, 2015). Sin embargo, existirían preocupaciones en ciertos padres y docentes, que manifiestan inquietud por la presencia de pares con discapacidad, debido a que las modificaciones o adaptaciones que requieren podrían obstaculizar el aprendizajes en los/as compañeros/as sin discapacidad (Peltier, 1997).

Respecto a este tema, Johnson y Johnson (1999), proponen al A.C, concepto que de aquí en adelante se mencionará como AC, como un recurso que favorece la innovación de estrategias superiores como el pensamiento crítico. Principalmente señalan que es una forma de enseñar la cual permite a los/as niños/as acceder al conocimiento construyéndolo en colaboración con sus pares, lo que también les brinda la posibilidad de fortalecer sus habilidades sociales y de interacción. Por otro lado también, destacan la importancia de un coordinador que gestione y articule la eficacia de la estrategia para generar un ambiente propicio.

A su vez, Piaget considera y agrega que la interacción entre iguales contribuye al cambio cognitivo. De hecho, consideraba al diálogo entre iguales como un recurso muy valioso (Berk, L, 2004).

También, las contribuciones del psicólogo ruso Lev Vigotsky han tenido un papel importante en esta línea. La perspectiva de este autor se denomina Teoría Sociocultural y de acuerdo con ella, la interacción social, -en particular, diálogos interactivos entre los/as niños/as- es necesaria para que los/as niños/as adquieran la manera de pensar y comportarse” (Berk, L, 2004).

Es así que, el ser humano es definido como un ser social, que mantiene interacciones desde su nacimiento con sus más cercanos, luego en su escolarización y a lo largo de su vida. Por esto, el individuo no aprende solo, necesita de Otro que pueda mediar en su construcción sobre los objetos y el mundo. Sus conductas, habilidades y conocimientos los ha adquirido en cooperación y colaboración con otro u otros, en la medida en que el diálogo y la interacción lo han ayudado a construir conocimientos. Si

bien Piaget y Vigotsky consideraban que los/as niños/as tienen capacidades, esfuerzos activos e independientes para construir el sentido del mundo y de los objetos, veían al “desarrollo como un proceso mediado socialmente” (Berk, L, 2004)

Aquí toma protagonismo el constructivismo, “Los antecedentes del paradigma Constructivista se encuentra en los trabajos de Lev Vygotsky (1896-1934) y de Jean Piaget (1886-1980), y resaltan de modo importante la búsqueda epistemológica sobre cómo se conoce la realidad y cómo se aprende” (Ferreiro, G. 2002. Pp. 25). Es así, que el constructivismo plantea “el desarrollo personal subrayando la actividad mental constructiva, actividad auto-constructiva del sujeto, para lo cual insiste en lograr un aprendizaje significativo mediante la creación previa de situaciones de aprendizaje por parte del/la maestro/a que permitan a los/as alumnos/as una actividad mental y social que favorece su desarrollo” (Ferreiro, G, 2002 pp. 26). La actividad auto-constructiva del sujeto le permite construir independientemente el conocimiento, permitiendo fundar un aprendizaje más significativo, que no solo le permite utilizar estos aprendizajes en su actividad escolar, sino que puedan ser transferidos a otras situaciones, lo que no suele ocurrir con aquellos conocimientos incorporados a través de la repetición.

En el constructivismo, el maestro programa situaciones de aprendizaje grupal cooperativo en la que además de que se tiene muy en cuenta el contenido de enseñanza, se considera el cómo, el dónde y el cuándo, propiciando las relaciones de manera tal que sea posible la internalización, construyendo el conocimiento conjuntamente. A través de la utilización de estrategias de A.C, se lleva a cabo una enseñanza indirecta, dejando que los/as alumnos/as, como se mencionó anteriormente, sean partícipes y protagonistas de la construcción de significados y conocimientos, que puedan reflexionar acerca de su propio proceso y comunicarse activamente con sus compañeros para resolver los problemas que se presenten, desarrollando habilidades de autonomía y pensamiento crítico (Ferreiro, G, 2002).

Para esto, el docente, menciona Ferreiro, G (2002), debe ser un promotor de desarrollo, lo que implicaría también ser promotor de autonomía e independencia de los/as niños/as a la hora de construir conocimientos. Para eso, su tarea principal es crear un espacio áulico efectivo, donde se propicie el respeto, la tolerancia, el trabajo en cooperación, para que conjuntamente construyan aprendizajes significativos.

Inicialmente se puede definir el A.C como un método y un conjunto de técnicas de conducción del aula en la cual los/as estudiantes trabajan en unas condiciones determinadas en grupos pequeños desarrollando una actividad. Pero (...) “no basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal” (Johnson, Johnson and Holubec, 1994).

En este sentido, Lobato Fraile, Clemente (1997) Considera que en los grupos cooperativos:

- a. Se establece una interdependencia positiva. Cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también de los demás.
- b. Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad.
- c. La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- d. Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- e. Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales por ejemplo: confianza, comunicación, resolución de conflictos, toma decisiones. (pp. 61)

Las ideas pedagógicas esenciales del A.C no son nuevas, pues han estado presentes a lo largo de la historia de la educación, más lo que sí se considera innovador es “la re conceptualización teórica que se hace a partir de los puntos de vista de la ciencia contemporánea y las investigaciones experimentales de investigación acción” acerca de la eficacia de dichas estrategias y la eficiencia al compararlo con otras metodologías de enseñanza (Clemente, L, F 1997). Con el tiempo han surgido diferentes paradigmas psicopedagógicos, los cuales, si el docente toma en consideración, permiten profesionalizar su labor, entre otras razones, gracias a la fundamentación científica que

otorga a la actividad que realiza con sus alumnos en el salón de clases. En este caso, el paradigma constructivista propuso entre otras cosas y como se viene mencionando, el A.C.

Ferreiro, G (2002), clasifica al A.C a través de ciertos indicadores que es necesario tener en cuenta para denominarlo de esta manera, es así que construye el “ABC”:

A) La A es participación: lo cual incluye interacción, comunicación e interrelaciones positivas entre los/as participantes.

B) La B de bidireccionalidad. Desde este aspecto el AC plantea una forma diferente de relación entre el docente y el alumno. Ese modo se denomina mediación.

Según Reuven Feuerstein, el maestro, al mediar, debe cumplir con ciertos requisitos. Los más importantes son:

- La reciprocidad. Una relación actividad-comunicación mutua en la que ambos, mediador y alumno, participen activamente en pos de un aprendizaje.
 - La intencionalidad, que involucra tener bien claro qué quiere lograr y cómo ha de lograrse, esto es válido tanto para el maestro mediador, para el alumno que hace esa intención.
 - El significado, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
 - La trascendencia, que refiere a ir más allá del aquí y el ahora, crear un nuevo sistema de necesidades que mueven acciones posteriores.
 - El sentimiento de capacidad o autoestima, es decir, despertar en los/as alumnos/as el sentido de que son capaces.
 - La regulación de la impulsividad, la cual significa pensar antes de actuar.
- (pp. 47)

C) La C refiere a la cooperación. La cual implica aportar cooperativamente para el cumplimiento de un fin en común.

Desde estos requisitos es que se lograría el empleo adecuado de la estrategia de cooperación. La misma permitiría incrementar la participación de todos/as los/as alumnos/as y crear un ambiente adecuado de aprendizajes y ayuda mutua. Ferreiro, G (2002), también anticipa que la interrelación cooperativa entre los/as compañeros/as les aporta, entre otras cosas, capacidad para imitar ya que tienen frente a sí modelos para poder hacerlo, oportunidades, capacidad de autorregularse y también autorregularse en equipo, diálogo y participación de todas las partes que a su vez permite desarrollar habilidades sociales y afectivas.

Otros autores, León, Felipe, Iglesias, y Marugán (2014) afirman que “el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz que favorece una actitud crítica y de tolerancia, desarrollando cooperación, solidaridad y trabajo en equipo” (pp. 414).

Por estas razones, la utilización del A.C en las aulas supone un recurso eficaz para fomentar la educación inclusiva, basándose en interacciones entre iguales. Son muchas las evidencias que se han encontrado a partir de los resultados de investigaciones experimentales, de investigaciones acción y participación y de la sistematización de la práctica de los/as docentes que aplican esta estrategia, en donde justifican el A.C como una alternativa necesaria para resolver las exigencias de la sociedad en el campo de la educación, “creando las condiciones para la formación en valores” (Ferreiro, G. 2002 pp.50)

Tanto la familia y la escuela como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el A.C, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales. En relación a esto, se indagará, siguiendo la percepción de los/as educadores/as, la particular forma en que las experiencias de inclusión escolar y el A.C atraviesan los aprendizajes de los/as niños/as y moldean sus conductas, incidiendo en las representaciones que construyen acerca del mundo, las relaciones y los valores sociales, y fortaleciendo el desarrollo de sus competencias sociales, emocionales, cooperativas y de inclusión.

Desde este panorama, se propone describir:

¿Cómo son las propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación de los/as niños/as, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los/as docentes de una escuela primaria del Gran Buenos Aires?

1.6 SUPUESTO

Las prácticas que los/as docentes perciben como mediadoras del aprendizaje y la participación, son aquellas en las que los/as alumnos/as establecen una relación de cooperación, interdependencia positiva y participación y en donde el/la docente crea un espacio de respeto, reflexión y autonomía para que los/as niños/as trabajen conjuntamente y construyan aprendizajes significativos.

Las propuestas de aprendizaje cooperativo situadas en un contexto escolar tendiente a la inclusión son percibidas por los/as docentes como un recurso para fomentar el aprendizaje y la participación.

1.7 OBJETIVOS

1.8 General:

1.8.1 Describir las características de las propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los/as docentes de una escuela primaria del Gran Buenos Aires.

1.9 Específicos:

1.9.1 Explorar las percepciones de los/as docentes acerca de las propuestas de aprendizaje cooperativo como mediadoras para el aprendizaje y la participación en los/as niños/as.

1.9.2 Caracterizar las prácticas educativas de los/as docentes, orientadas a mediar estrategias para el aprendizaje cooperativo.

1.9.3 Explorar situaciones en las que el aprendizaje cooperativo es percibido como recurso para la inclusión y participación educativa.

1.9.4 Identificar las características del aprendizaje cooperativo que los/as docentes perciben como presentes en los/as niños/as a partir de la puesta en práctica de estas propuestas.

2.0 METODOLOGÍA

2.1 TIPO DE DISEÑO

El presente TFE posee un enfoque metodológico Cualitativo y se trató de un estudio de caso. Su propósito principal fue explorar las percepciones de los/as docentes/as en torno a las propuestas de A.C que son percibidas como mediadoras del aprendizaje y la participación de los/as niños/as, y precisamente como se desea indagar acerca de percepciones, el presente TFE presenta un enfoque cualitativo. Para su justificación, Sampieri agrega que el enfoque cualitativo se lleva a cabo cuando el propósito es conocer el modo en que los individuos perciben y vivencian los fenómenos que los rodean, con énfasis en su propio punto de vista, en sus interpretaciones y significados” (Sampieri, R. 2014).

Además, siguiendo a Sampieri (2014), añadimos que este trabajo tiene un enfoque cualitativo y “*naturalista*”, ya que se buscó estudiar e indagar al fenómeno o los fenómenos en su contexto natural, en las rutinas cotidianas, para luego realizar un trabajo interpretativo, hallar sentidos y significados sobre la información recabada.

A su vez, es un estudio Exploratorio-descriptivo, dado que su meta consistió en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos de limitada exploración, esto es, detallar cómo se manifiestan y cómo son. Se buscó especificar las propiedades del fenómeno, sus principales características, el perfil de las personas, grupos o comunidades.

El propósito fue describir *¿cómo son las propuestas de aprendizaje cooperativo que son percibidas por los/as docentes como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión?*

Mediante el trabajo de campo realizado, se obtuvo la información a través de la herramienta Formulario de google, cuya invitación fue enviada por e-mail con acceso a la entrevista autoadministrable a docentes, para ser completada por ellos/as de manera

online. Recurrimos a la mencionada modalidad virtual, dado que al momento de efectuar el trabajo de campo, nos encontrábamos transitando aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia por Covid-19 y las escuelas se encontraban cerradas.

En relación al tratamiento temporal del objeto a estudiar, se trató de un estudio transversal o sincrónico, ya que se capturó la información en momentos precisos del tiempo, sin comprometer al estudio del objeto a múltiples instantes ni estudiar la evolución del mismo a lo largo del tiempo, sino que simplemente se describió el objeto a través de los datos obtenidos en un único momento a partir de las entrevistas autoadministrables de los/as docentes y a través de la entrevista presencial a un miembro del equipo de orientación escolar.

2.2 UNIVERSO Y MUESTRA

Universo: Todos/as los/as docentes de educación primaria de la escuela n°35 “Tambor de Tacuarí” de Quilmes, del Gran de Buenos Aires.

Muestra: La muestra del presente TFE está conformada por:

Docentes del primer y segundo ciclo de primaria del turno mañana y turno tarde de la escuela n°35 del Gran Buenos Aires, Quilmes. Se trata de un tipo de muestra no probabilística. El procedimiento de selección que utilizamos fue arbitrario, en función de las características relevantes para el trabajo de investigación, en este caso, docentes que a lo largo de su trayectoria profesional hayan estado a cargo de grupos en los que hubiera alumnos con proyecto de inclusión y que hayan implementado estrategias de AC. Conformando un total de 15 docentes, 10 docentes de grado y 5 docentes de materiales especiales (Inglés, artística, música y TIC).

Por el tipo de diseño seleccionado, no se requirió que la muestra sea probabilística. El propio Sampieri (2014) enuncia que “Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni obtener necesariamente muestras representativas; incluso, regularmente no pretenden que sus estudios lleguen a repetirse” (pp. 19).

Los criterios de inclusión de la muestra que se utilizaron fueron:

- Docentes de grado y materias especiales de primer y segundo ciclo del turno mañana y del turno tarde de la escuela n°35 del Gran Buenos Aires, Quilmes.
- Docentes que hayan implementado en su trayectoria profesional prácticas de AC.
- Docentes que hayan tenido a cargo niños con proyecto de inclusión.

Los criterios de exclusión que se utilizaron fueron:

- Docentes que se hayan ausentado más de un mes a su puesto.
- Docentes que nunca hayan trabajado con grupos que tuvieran alumnos con proyectos de inclusión escolar.

El criterio de selección de la escuela principalmente fue por accesibilidad, dado que una de las investigadoras había trabajado en el equipo de orientación de la escuela años atrás, lo que facilitó el contacto con la directora y porque la misma se ha caracterizado como una institución tendiente a la inclusión educativa.

Acerca de la representatividad y el tamaño de la muestra, la misma representa una cantidad considerable, teniendo en cuenta el diseño del presente trabajo final de grado. La misma, no permite generalizar los datos, pero tampoco es objetivo de las investigaciones cualitativas de corte descriptivo y exploratorio, como lo es este estudio de caso. Como se mencionaba anteriormente, Sampieri (2014) explica que las investigaciones cualitativas no pretenden generalizar los resultados, por lo que no es necesario que la muestra sea representativa. Además, al tratarse de un estudio de caso, no resulta necesario contar con una muestra representativa.

Como indica Sampieri (2014), la ventaja de una muestra no probabilística desde la visión cualitativa, es que el investigador ya no tiene que preocuparse por generalizar los resultados, y ello le permite centrar su interés en la singularidad un caso particular (situaciones, contextos, personas u objetos) para así lograr enriquecer la recolección de datos y profundizar el análisis de los datos obtenidos.

2.3 FUENTES DE DATOS

Los datos que se obtuvieron son primarios, debido a que se optó por recolectarlos directamente de la muestra seleccionada, mediante instrumentos propios, formulados por ellas que fueron materializados en entrevistas autoadministrables a docentes.

Tratándose de información recabada directamente, original, no abreviada ni traducida, proveniente de primera mano de testimonios y evidencia directa sobre el tema, las fuentes de información son de tipo primarias.

2.4 INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se utilizaron para recabar los datos necesarios, fueron contruidos por las autoras del presente TFE en función de las necesidades y objetivos a indagar.

En primer lugar, para la caracterización de la institución de la muestra como tendiente a la inclusión, se administró un cuestionario a un miembro del equipo de orientación escolar, que se formuló teniendo en cuenta preguntas del Índice para la Inclusión, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva de Tony Booth y Mel Ainscow (2000).

Este instrumento se conformó de preguntas de opción múltiple, que admitían tres posibles respuestas: “En desacuerdo”, “Medianamente de acuerdo” y “De acuerdo”, asimismo se amplió a partir del registro de comentarios espontáneos de la entrevistada. Al examinar las respuestas de este cuestionario se pudo caracterizar a la escuela seleccionada como tendiente a la inclusión.

Dado que el Índice de Inclusión es un instrumento exhaustivo, propuesto para la investigación/acción dentro de las escuelas y que contempla a todos los actores institucionales, se realizó un recorte mediante una selección de indicadores que brindaran información acerca de si la escuela se encontraba comprometida con el ideal de inclusión educativa, involucrándose en un proceso de desarrollo de estrategias y disposición de recursos para dar respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de todo su alumnado. Se destaca que los/as autores/as de dicho Índice aclaran que el instrumento puede ser adaptado y cambiado, siempre que permanezca el espíritu inclusivo en el que se centra, y a partir del cual se propone la revisión, consulta,

recopilación de información y plan de desarrollo de una escuela en vistas a derribar barreras para el aprendizaje y la participación.

Para esta selección de indicadores, se procuró contemplar aspectos que hacen a los recursos efectivos de los que dispone la escuela y a las prácticas y políticas escolares que son facilitadores o barreras para el aprendizaje y la inclusión de niños con discapacidad. Se seleccionaron entonces aspectos inherentes a: la accesibilidad de las instalaciones, si hay consideración y coordinación de los apoyos, si los valores inclusivos son compartidos por la comunidad, si hay participación activa en la cultura escolar de las personas con discapacidad en tanto miembros con un rol y si se valora de igual modo a todos/as los/as alumnos/as independientemente del desempeño o de si tienen una discapacidad, si hay compromiso del personal de la escuela de derribar barreras para el aprendizaje y la participación, si hay actividades de desarrollo profesional del personal para dar respuesta a la diversidad, si las políticas implementadas para brindar apoyo son inclusivas en el sentido de apuntar a derribar barreras para el aprendizaje y participación, si se establecen políticas para evaluar los apoyos y si se coordinan con los servicios profesionales externos, si los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa. De entre los bastos indicadores propuestos por el Índice de Inclusión, se considera que dicha selección brindó información suficiente para evaluar si la institución en cuestión se encuentra comprometida y hace esfuerzos para desarrollar un proyecto educativo y un contexto inclusivo.

Luego, una vez caracterizada la institución, se realizó una entrevista estructurada y autoadministrable a los/as docentes y una breve entrevista a la directora de la institución. La entrevista a la directora tuvo el objetivo de conocer en profundidad las características de la institución seleccionada, la población que asiste a la misma, el personal docente, etc., lo que nos permitió realizar una breve instrucción con la descripción de la escuela seleccionada en el apartado de resultados.

Originalmente, estaba pensado llevar a cabo una entrevista presencial a docentes y una observación áulica de una propuesta de trabajo con consigna de cooperación, las cuales permitirían recolectar mayor información sobre cuáles eran las intervenciones, el lenguaje no verbal y las percepciones de los/as docentes, como también evaluar las interacciones de los/as niños/as al momento de poner en práctica la tarea con consigna

de cooperación. Sin embargo, dado el avance de la pandemia de COVID-19 a partir de la cual se tomaron medidas de prevención tales como el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina, y manteniéndose dichas medidas durante todo el año 2020 en el área del AMBA a la cual pertenece la escuela seleccionada, se vio la obligación de modificar los instrumentos y la metodología del TFE. Fue así, que se debió cambiar la entrevista presencial a los/as docentes por una entrevista auto administrable y online a través de Formularios Google y no se pudo llevar a cabo la observación.

El objetivo de la entrevista a través de Formulario de Google fue indagar acerca de sus prácticas y los resultados de propuestas de A.C que hayan implementado a lo largo de su experiencia como docentes. Dicho formulario consistió en 38 preguntas, siendo algunas de respuesta cerrada y otras preguntas de tipo abiertas, a fin de que el entrevistado desarrollara con mayor precisión. Las preguntas, fueron seleccionadas en pos de aportar datos acerca de categorías de análisis previamente designadas y consideradas relevantes para dar respuesta al problema de investigación; y tales preguntas han sido de diferentes tipos: de opinión, de expresión de sentimientos, sensitivas, de antecedentes, de simulación y de conocimientos.

Previo a realizar la entrevista a los/as docentes, se realizó un pilotaje, para dar cuenta de si el instrumento resultaba de fácil aplicación y entendimiento.

En cuanto a la ventaja del instrumento (entrevista autoadministrable a docentes), las preguntas abiertas permitieron indagar en mayor profundidad acerca de lo percibido por el docente, recabando información valiosa, más detallada y descriptiva sobre el tema en cuestión. Siendo luego una desventaja el tiempo para su análisis, que en algunos casos se llegó a obtener información que no era relevante para el TFE. En cuanto a las ventajas de las preguntas cerradas, estas permitieron facilidad para analizar su información, codificar y sistematizar como también analizar la frecuencia de respuestas.

Por otra parte, el hecho de que el propio docente deba reflexionar y brindar información, tiene la desventaja de que la información brindada ha de depender de ciertas características individuales y singulares de cada sujeto entrevistado, como: la personalidad, la capacidad reflexiva, la formación, cansancio y el sentido ético del docente. La experiencia y la percepción son intransferibles y singulares y eso aporta riqueza a los datos, pero también impide que puedan generalizarse. De igual manera, al

tratarse de un diseño cualitativo, en donde la subjetividad y vivencia de las personas a las cuales se toma como unidades de análisis tiene gran valor, la información que brindaron fue muy relevante para la investigación.

2.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Minayo (2012) considera al Análisis y tratamiento del material como:

Conjunto de procedimientos para valorizar, comprender e interpretar los datos empíricos, articularlos con la teoría que fundamentó el proyecto o con otras lecturas teóricas e interpretativas cuya necesidad fue dada por el trabajo de campo.

Para recolectar los datos se utilizó una entrevista estructurada, formulada por las investigadoras, de formato virtual a través de Formulario Google y de carácter auto administrable. Los/as docentes debían ingresar al link de la entrevista y completar las preguntas. Al terminar este formulario debían apretar el botón “enviar” y las respuestas se guardaban en la base de datos de Google Drive.

Podemos subdividir este momento en tres tipos de procedimientos:

A) Ordenamiento de los datos: Para organizar los resultados en primer lugar, una vez que todos/as los/as docentes enviaron sus respuestas, se inició un documento Word en drive en donde se comenzó a transcribir todas las respuestas en una tabla. El mismo estaba organizado por preguntas y debajo de cada pregunta se creó una tabla con todas las respuestas de los/as docentes a ese interrogante, de modo tal que la información se encontrara visualmente mejor organizada y permitiera preparar los datos para el posterior análisis. La tabla era de doble entrada, de lado izquierdo cada docente estaba definido por un número, ya que se trataba de una entrevista anónima (habiendo 15 renglones en total, por el total de docentes) y del lado izquierdo, en cada renglón, la respuesta de cada docente.

B) Clasificación de los datos: A cada pregunta le fue asignada una categoría, que a su vez formaba parte de una dimensión de análisis específica, y en base a ello se estructuró el análisis de los resultados. Las mismas fueron conformadas en base al

marco teórico de la presente investigación y del Índice de Inclusión. Como también se terminaron de formular al observar los resultados obtenidos de las entrevistas de los/as docentes. A continuación, se presenta dicha organización:

<p>DIMENSIÓN 1 Concepciones subyacentes (C.S)</p> <p>CATEGORÍAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Concepción de aprendizaje (C.A) ● Concepción de AC (C.A.C) ● Concepción de inclusión educativa (C.I) <p>DIMENSIÓN 2 Gestión docente (G.D)</p> <p>CATEGORÍAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planificación de propuestas de AC (P.L) ● Experiencias de trabajo con propuestas de AC (incluye barreras y obstáculos). (E.P.A.C) ● Intervenciones/rol mediador dentro de propuestas de AC (incluye intervenciones mediadoras para ampliar la participación y la inclusión) (I.M) ● Criterios de evaluación en propuestas de AC (E) <p>DIMENSIÓN 3 AC como recurso para la inclusión educativa (R.I)</p> <p>CATEGORÍAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Efectos percibidos por los/as docentes en los/as alumnos/as luego de llevar a cabo propuestas de AC (E.P)
--

Una vez sistematizadas las preguntas en dimensiones y categorías, previamente establecidas, se comenzó a comparar y analizar las respuestas a fin de identificar unidades de significado que pudieran asociarse a los conceptos desarrollados en el marco teórico (Sampieri, 2014).

Seguido por un procedimiento de “comparación constante”, que consistió en tomar las respuestas, examinar similitudes y diferencias, compararlas y analizarlas. A

partir de este método, el investigador va otorgando significados a los segmentos o unidades y descubriendo categorías, ya que a medida que se categoriza y codifica, se comprenden cada vez más los datos, permitiendo poco a poco comenzar a revelar significados, ideas, desarrollar algunos conceptos, etc. (Sampieri, 2014)

C) Análisis propiamente dicho: Luego, se transcribieron los comentarios y opiniones más recurrentes y/o relevantes de los/as docentes al apartado “Resultados”, “presentando estos resultados de la manera más fiel posible, como si los datos hablaran por sí mismos” (Wolcott, 1994).

El mismo está representado y dividido en tres capítulos, cada uno corresponde a una de las tres dimensiones ya mencionadas, con sus respectivas categorías, a partir de las cuales se desarrolló el análisis de las respuestas, mediante la identificación de unidades de significado que se desprenden del marco teórico.

Tal como se mencionó, para presentar los datos de algunas preguntas abiertas se llevaron a cabo gráficos estadísticos de columnas, en los que se haya representada la frecuencia con que cada opción fue seleccionada por el total de la muestra.

Siguiendo lo planteado por Minayo (2012), en el presente diseño cualitativo, se obtuvo la perspectiva de los actores por medio de un trabajo de intensa lectura intra e inter-entrevista, a partir del cual se realizó un análisis inter-entrevista abocado al conjunto de opiniones y representaciones de los/as docentes sobre el tema, en el que se buscó ideas, recurrencias y asociaciones que permitieran encontrar los tópicos más relevantes asociados a las variables que se pretendían indagar.

Previo al trabajo de campo y como se mencionó anteriormente, se establecieron variables y categorías flexibles, que fueron tomadas como guías para la indagación y a partir de las cuales se pensaron diferentes preguntas para la recolección de datos, y, una vez recabada la información, estas categorías fueron tomadas como ejes para estructurar el análisis. Aunque cada pregunta corresponde a una categoría en particular, es necesario aclarar que al realizar las lecturas del material, se estuvo al corriente de la emergencia de estructuras de relevancia para los actores, ya sea que se tratase de ideas centrales que se encontraran con recurrencia en sus discursos o de posturas divergentes, dando lugar a la aparición de nuevos tópicos considerados en el análisis de acuerdo a su

pertinencia o su riqueza para contribuir a una mayor comprensión del problema de investigación planteado.

En cada dimensión, tal como se mencionó, se llevó a cabo una articulación y un análisis a la luz de la teoría del presente TFE. En este análisis, tal como Minayo (2012) lo expresa, “el propósito es ir más allá de lo descripto, haciendo una deconstrucción de los datos y buscando las relaciones entre las partes que fueron deconstruida”.

Siguiendo la técnica híbrida de análisis de contenido (R. Gómez, 2012), se tuvo en cuenta la frecuencia con la que surgían las características de los contenidos, partiendo de las descripciones realizadas por los/as informantes, expresadas en palabras y fragmentos destacados de sus relatos, y se puso en relación los diferentes puntos de vista de los actores, intentando dar cuenta de la diversidad de opiniones y creencias que se planteaban dentro del grupo de docentes, al tiempo que cobraban relevancia aquellas representaciones en las que se encontraban opiniones coincidentes.

Posteriormente, se recurrió a las conceptualizaciones teóricas ofrecidas por expertos en el tema y los resultados arrojados por investigaciones afines, para articular el material recolectado con los propósitos de investigación y lo planteado en el marco teórico, a fin de producir una interpretación de los datos, por medio de inferencias que permitieran profundizar la comprensión sobre las opiniones expresadas por los/as docentes y abordar los objetivos de investigación.

Así pues, mediante un análisis representacional, se analizaron las actitudes de los actores respecto a las diferentes variables de investigación, en función de su posicionamiento y opinión frente a los tópicos abordados; y mediante un análisis temático, cuyos ejes centrales fueron el A.C y la inclusión educativa, se buscó en el discurso de los/as docentes núcleos de sentido, cuya presencia o ausencia pudiera asociarse a conceptos y criterios teóricos desarrollados por los/as autores/as expertos en el tema.

Finalmente, se aproximó a una interpretación final de los datos, como un intento de construir una síntesis entre los objetivos de investigación planteados, el análisis de los resultados obtenidos a partir del material recogido y la perspectiva teórica seleccionada. En este último paso, se aspiró a hallar “la interpretación, en donde se

buscan los sentidos de los relatos y de las acciones para llegar a una comprensión o explicación que va más allá de lo descrito y analizado” (Minayo, 2012, pp.86).

2.6 MATRIZ DE DATOS

<u>OBJETIVO GENERAL:</u>				
Describir las características de las propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los/as docentes de una escuela primaria del Gran Buenos Aires.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EJES DE ANÁLISIS	DIMENSIÓN. CATEGORÍA DE ANÁLISIS	ASPECTOS INDAGADOS (VARIABLES)	CONCEPTOS Y PREGUNTAS QUE SURGEN DEL MARCO TEÓRICO
<p>1.9.1 Explorar las percepciones de los/as docentes acerca de las propuestas de AC como mediadoras para el aprendizaje y la participación en los/as niños/as.</p>	<p>Propuestas de AC percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación</p>	<p><u>CONCEPCIÓN SUBYACENTE:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepción de aprendizaje (CA). -Concepción de AC (CAC). -Concepción de inclusión educativa (CI). <p><u>GESTIÓN DOCENTE: (G.D)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Experiencias de trabajo con propuestas de A.C. (EPAC) (incluye barreras y obstáculos: BI). 	<ul style="list-style-type: none"> -Definición de aprendizaje. -Definición de AC. -Familiaridad con el método de AC. -Información o capacitaciones previamente recibidas. -Consideraciones sobre la eficacia del AC. -Concepción de inclusión educativa. - Valoración de los resultados obtenidos al implementar propuestas de AC. -Conflictos o dificultades. - Cambios percibidos en los/as niños/as, luego de trabajar 	<ul style="list-style-type: none"> -Son prácticas en las que el docente tiene un rol mediador -Fomenta el trabajo grupal. -Específica antes de comenzar los objetivos de la actividad relacionados a la cooperación y aprendizaje grupal. -Explícita qué espera observar en los/as alumnos/as. -Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad. - Utiliza estrategias para el abordaje de la diversidad.

			cooperativamente.	
<p>1.9.2 Caracterizar las prácticas educativas de los/as docentes, orientadas a mediar estrategias para el AC.</p>	<p>Prácticas educativas de los/as docentes orientadas a mediar estrategias para el AC</p>	<p><u>GESTIÓN DOCENTE: (G.D)</u></p> <p>-Planificación de propuestas de AC (PL)</p> <p>-Intervenciones/rol mediador dentro de propuestas de AC (IM) (incluye intervenciones mediadoras para ampliar la participación y la inclusión: EMI).</p>	<p>- Frecuencia de inclusión de propuestas de AC en sus planificaciones.</p> <p>- Expectativas u objetivos perseguidos al implementar propuestas de AC.</p> <p>-Criterios para organizar los grupos</p> <p>-Explicitación a los/as alumnos/as de los objetivos del trabajo cooperativo</p> <p>-Expectativas del docente al implementar consignas de trabajo cooperativo</p> <p>- Situaciones en las que consideran necesaria la intervención docente, durante propuestas de AC.</p> <p>- Modos de intervención ante la presencia de conflictos o barreras para la participación.</p> <p>-Información que se brinda a la comunidad educativa (familias, alumnos, docentes y equipo de conducción) sobre diversidad.</p>	<p>Las prácticas de los/as docentes están orientadas a mediar estrategias de AC.</p> <p>-El docente proporciona estrategias para fomentar el AC.</p> <p>-El docente propone que los grupos se constituyan según criterios de heterogeneidad.</p> <p>-El docente fomenta la existencia de una interdependencia positiva entre los miembros de los grupos.</p> <p>-El objetivo final de la propuesta de AC no solo es el resultado final de la actividad, sino promover un ambiente de interrelación positiva.</p> <p>-El docente tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales (confianza, comunicación, resolución de</p>

		-Criterios de evaluación en propuestas de AC.(E)	- Aspectos considerados en la evaluación de los resultados de las propuestas de AC en los/as alumnos/as.	<p>conflictos, toma decisiones)</p> <p>- Da a conocer los criterios a evaluar y lo que espera de la actividad.</p> <p>-Explicita objetivos y qué espera observar.</p> <p>-Promueve estrategias para fomentar la interdependencia positiva entre los/as alumnos/as.</p> <p>- El docente permite que los/as alumnos/as puedan comunicarse activamente con sus compañeros para resolver los problemas que se presenten, desarrolladles habilidades de autonomía y pensamiento crítico.</p> <p>- El docente interviene resolviendo conflictos en caso de ser necesario.</p>
<p>1.9.3 Explorar situaciones en las que el AC es percibido como recurso para la inclusión y participación educativa.</p>	<p>AC como recurso o herramienta para la inclusión educativa.</p>	<p><u>AC como recurso o herramienta para la inclusión educativa</u> (R.I):</p> <p>-Efectos percibidos por los/as docentes en los/as alumnos/as, asociados a la inclusión de compañeros de todos los/as estudiantes. (EPI)</p>	<p>- Percepción de barreras para el aprendizaje o la participación, en tareas de AC.</p> <p>-Consideraciones sobre la trascendencia del AC a otras áreas o aspectos del niño.</p> <p>-Valoración de la utilidad del AC como herramienta para la inclusión.</p>	<p>El docente percibe al AC como herramienta o recurso para la inclusión.</p> <p>- Que cuando un alumno con discapacidad no puede realizar una tarea el resto se dispone a ayudarlo voluntariamente o recurre al docente.</p> <p>- Que los/as alumnos/as son más colaboradores, solidarios, socializadores e inclusivos.</p>

				<p>- El docente percibe que estas propuestas son eficaces para la formación en valores y habilidades sociales.</p> <p>-El docente percibe que el trabajo con propuestas de AC en el aula tiene trascendencia en otras áreas o aspectos del niño.</p>
<p>1.9.4 Identificar las características del AC que los/as docentes perciben como presentes en los/as niños/as a partir de estas prácticas educativas.</p>	<p>AC como recurso o herramienta para la inclusión educativa.</p>	<p>-Efectos percibidos por los/as docentes en los/as alumnos/as, asociados a la interacción social. (EPS)</p>	<p>Percepción de situaciones en que los/as alumnos/as acuden en ayuda de un par con discapacidad.</p> <p>-Percepción de situaciones en que los/as alumnos/as reconocen méritos o logros de sus pares.</p> <p>- Habilidades o actitudes observadas en los/as niños/as al implementar propuestas de AC.</p> <p>- Consideración de las propuestas de AC como recurso para potenciar la valoración del trabajo conjunto por parte de los/as alumnos/as.</p> <p>-Valoración de la eficacia del trabajo cooperativo para el despliegue de habilidades o actitudes de interacción.</p>	<p>Características habilidades o actitudes que el docente percibe u observa en los niños al poner en práctica propuestas de AC.</p> <p>-El docente percibe que estas propuestas favorecen la inclusión educativa de alumnos con discapacidad y la interacción con sus pares</p> <p>-El docente percibe que el AC es una metodología eficaz que favorece una actitud crítica, de tolerancia, de cooperación, solidaridad y trabajo en equipo.</p> <p>-El docente percibe que el AC supone un recurso eficaz para fomentar la interacción de los/as alumnos/as con discapacidad con sus pares.</p> <p>- El docente percibe que estas propuestas forman a los/as alumnos/as en valores.</p> <p>-El docente percibe que se establece una</p>

				interdependencia positiva entre los/as niños/as. -El docente percibe que trabajando con propuestas de AC hay mayor desarrollo de tolerancia, capacidad de escucha y respeto hacia los/as demás.
--	--	--	--	--

2.7 DEFINICIONES OPERACIONALES:

Durante el presente trabajo, el lector ha de encontrarse con ciertas acepciones que se tomaron con la finalidad de analizar los resultados obtenidos. Resulta entonces necesario especificar su origen y a qué definición remiten:

Se tomó el concepto de percepción, tradicionalmente definido por la Psicología como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social (Allport 1974; Ardila, 1980; Cohen, 1973; Coren y Ward, 1979; Day, 1981a; Rock, 1985). Se ha de referir a “percepciones” para designar el conjunto de impresiones, sensaciones y apreciaciones que los/as docentes adjudican a las diferentes situaciones y conceptos indagados. Así mismo, cuando se utilice el concepto de “efectos percibidos”, se hará referencia a las apreciaciones establecidas por los/as docentes en relación al impacto o consecuencias que sus intervenciones producen en los/as niños/as.

Al analizar las características del contexto escolar, se utilizó con frecuencia el término “contexto educativo tendiente a la inclusión”, retomando la metáfora de inclusión como horizonte de mejora educativa constante, para designar las decisiones institucionales que apuntan diariamente a concretar el ideal de inclusión educativa mediante acciones que apuntan a mejorar el aprendizaje y la participación de todos/as sus estudiantes y a disminuir las barreras que para ello se presenten.

En esta línea, el lector encontrará que se hará uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que experimenta el alumnado con y sin discapacidad en términos de inclusión educativa, tomando la conceptualización sugerida en el Índice para la Inclusión.

Por otra parte, siendo diversas las conceptualizaciones de aprendizaje posibles, se tomará en este caso la definición propuesta por Norma Filidoro (2009, Pp 20), para remitir al proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar.

Asimismo se hará referencia a los apoyos pedagógicos o las mediaciones de los/as docentes, como sinónimo de acciones para dar respuesta a los obstáculos para el aprendizaje y participación de todos/as los/as alumnos/as, en consonancia con lo propuesto en el Índice para la Inclusión (Ainscow y Booth, 2000). Y en términos más generales, siguiendo la perspectiva constructivista, se utilizará el término mediación o “Prácticas educativas mediadoras” para describir el rol que toma el docente al efectuar diversas intervenciones o metodologías dirigidas a apoyar y andamiar el proceso de construcción de aprendizaje de los/as alumnos/as, en pos del logro de una progresiva autonomía por parte de los mismos.

2.8 ASPECTOS ÉTICOS:

Previo a realizar el trabajo de campo se tuvieron en consideración aspectos éticos según la Resolución 1480/2011 “Guía para Investigaciones con Seres Humanos”

- No exponer información personal de los adultos ni de los sujetos entrevistados.
- Se procurará no perturbar el trabajo cotidiano de la institución escolar.
- Se valorarán y respetarán la información ofrecida por los/as participantes, y bajo ningún punto de vista se distorsionará o se emitirán juicios de valor en torno a ella.
- La participación de la entrevista será voluntaria. Se tendrá consideración por aquellos/as que no deseen participar.
- El entrevistado puede decidir suspender la entrevista o retirarse de la investigación en cualquier momento de la misma.

- La decisión de un individuo o su representante de participar en una investigación debe ser voluntaria y libre de influencia indebida, incentivo indebido o coerción. Para tomar una decisión libre, cada potencial participante o su representante legal deben recibir la información de manera clara y precisa acerca del propósito, procedimientos, beneficios y riesgos previsibles
- Toda la información será preservada de forma anónima.
- Toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la ley n 25.326, de protección de datos personales. Es decir se preservará la identidad de los/as niños/as, familiares, docentes y directivos. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados únicamente por el equipo de investigadores, en el contexto de esta investigación.

2.9 INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.

Como se enunció en el cuerpo teórico de la presente investigación, en concordancia con la concepción social de discapacidad, se entiende que más allá de ella, el origen de la exclusión y la discriminación social se halla en mayor medida ligado a la interacción de las personas con el contexto. Se adhiere a la idea de que es en la interacción con el contexto institucional (familiar, educativo, político) en donde surgen las barreras o dificultades que experimenta el alumnado para aprender y participar activamente de la comunidad educativa, así como también entendemos que es este contexto en donde surgen los intentos por derribar tales barreras.

A partir de esta premisa, resultó relevante conocer en mayor profundidad las percepciones de los/as docentes respecto a la implementación de propuestas de A.C, en una institución escolar comprometida con la inclusión educativa.

Previamente, fue necesario conocer si el equipo de conducción de la institución tiene un enfoque inclusivo, a fin de comprender el contexto institucional al que se circunscriben las prácticas descriptas y valoradas por los/as docentes que componen la muestra. Este punto cobra relevancia, ya que el contexto representa el punto de partida para el surgimiento experiencias, percepciones, concepciones, creencias y valoraciones que los/as docentes experimentan acerca de las intervenciones y estrategias implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los/as alumnos/as.

Dado que se interpreta que toda institución educativa se encuentra en proceso de constante desarrollo, en la presente investigación se ha de considerar que un contexto escolar “tendiente a la inclusión”, es aquel cuyos esfuerzos se orientan a la inclusión educativa mediante acciones que apuntan a mejorar el aprendizaje y la participación de todos/as sus estudiantes.

Para ello, y como primer acercamiento a la escuela n°35 “Tambor de Tacuarí” se entrevistó a la Orientadora Educacional de la institución, utilizando como herramienta de indagación un cuestionario estructurado que incorporaba una selección de indicadores tomados del índice para la inclusión (Ainscow y Booth, 2000), cuyas respuestas fueron ampliadas en mayor profundidad mediante un registro de los comentarios espontáneos que surgían de la propia entrevistada al momento dar respuesta al cuestionario.

El Índice es una herramienta originalmente ideada con la intención de contribuir al plan de mejora educativa de las escuelas que se proponen lograr mayor inclusión, tomando en consideración para ello los puntos de vista del equipo docente, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad. Tiene como objetivo animar a los miembros de la comunidad educativa a compartir y construir nuevas estrategias a partir de sus conocimientos previos y el reconocimiento de los recursos facilitadores y las barreras con los que cuenta. Sin embargo, los/as autores/as aclaran que ponen a disposición el conjunto de herramientas aportadas por el índice para que pueda ser adaptado y modificado, siempre y cuando se sostenga el espíritu de revisión, consulta y recopilación de información para contribuir a una educación más inclusiva.

Siguiendo este espíritu, se realizó una selección en función de los objetivos de nuestra investigación y se tomaron algunos aspectos indagados en el Índice para la Inclusión (Ainscow y Booth, 2000) como disparadores para indagar cuál es la mirada del equipo de conducción en torno a la inclusión, y explorar recursos y estrategias que la institución despliega para lograr derribar barreras para el aprendizaje y participación de los alumnos con y sin discapacidad.

El cuestionario implementado constó de una selección de 39 preguntas tomadas de las 3 dimensiones exploradas en el índice: A) crear culturas inclusivas (construir una comunidad, establecer valores inclusivos), b) elaborar políticas inclusivas (desarrollar una escuela para todos/as, organizar el apoyo para atender a la diversidad, desarrollar

prácticas inclusivas), c) Prácticas inclusivas (orquestrar el aprendizaje y movilizar recursos). Las mismas podían responderse seleccionando una opción entre: completamente de acuerdo- De acuerdo- medianamente de acuerdo- en desacuerdo, pero las respuestas podían ampliarse mediante preguntas o mediante comentarios espontáneos de la entrevistada, expresados oralmente y registrados por la entrevistadora.

El objetivo de este instrumento de tipo mixto, que fue aplicado bajo la modalidad de entrevista presencial con apertura a comentarios espontáneos, fue indagar el modo de conducción y gestión institucional, con la finalidad de complementar la información ofrecida por los/as docentes que componen la muestra y comprender así en mayor medida las percepciones, elecciones y experiencias manifestadas por ellos/as. Por otra parte, a fin de conocer las características de la población asistente y de la comunidad educativa, se realizó una breve entrevista a la directora de la institución. Esta entrevista, aunque más breve, permitió complementar la información ofrecida por la orientadora educacional, para conocer el perfil institucional y el estilo de gestión.

Mediante el análisis de la información recabada, se relevaron datos que permitieron comprender las condiciones institucionales y analizar si las prácticas de los/as docentes se hallan situadas dentro de un contexto institucional comprometido con el ideal de inclusión educativa, o como se ha dado a llamar en el presente trabajo, un “contexto educativo tendiente a la inclusión”.

Matriz de análisis de caracterización de la muestra. Según Índice para la Inclusión.

DIMENSIÓN	VARIABLE (Siguiendo lo propuesto en el índice)	Indicadores de contexto tendiente a la inclusión/ enfoque inclusivo	Preguntas que indagan ese aspecto
Dimensión A CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	CONSTRUIR UNA COMUNIDAD: <ul style="list-style-type: none"> Creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y 	A.2.2 El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.	4- ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico? 5- ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico?

	<p>estimulante, en la que cada uno es valorado</p>	<p>6- ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?</p> <p>7- Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?</p> <p>8- ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?</p> <p>9- ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?</p> <p>10-¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?</p> <p>11-¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?</p>	<p>6- ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?</p> <p>7- Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema u obstáculo a evitar?</p> <p>8- ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?</p> <p>9- ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?</p> <p>10-¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?</p> <p>11-¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?</p>
		<p>A.2.3 Se valora de igual manera a todos los/as alumnos/as.</p>	<p>12 - ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?</p> <p>13- ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?</p> <p>14- ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?</p>
	<p>ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan valores inclusivos compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa 	<p>A.2.4 El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.</p>	<p>15 - ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?</p> <p>16- ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?</p> <p>17- ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?</p> <p>17- ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?</p> <p>18- ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Los valores inclusivos guían la toma de decisiones, que se concretan en las políticas educativas de la escuela y el quehacer diario para apoyar el aprendizaje de todos, en un proceso de continua innovación y desarrollo de la escuela. 	<p>A.2.5 El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al Aprendizaje y participación.</p> <p>A.2.6 La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.</p>	<p>18- ¿Todo el personal de la escuela se siente valorado?</p> <p>19- ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?</p> <p>20- ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje puede presentarlas cualquier alumno y en cualquier momento?</p> <p>21- ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?</p> <p>22-¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?</p> <p>23 - ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?</p> <p>24- ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?</p> <p>25- ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?</p> <p>26- ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?</p>
<p>Dimensión B Elaborar políticas inclusivas</p>	<p>Desarrollar una escuela para todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizar el apoyo para atender a la diversidad La inclusión es el centro de desarrollo de la escuela Se premian las prácticas 	<p>B.1.4 La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. Crear culturas inclusivas para todos.</p> <p>B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.</p>	<p>1. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad al plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?</p> <p>2. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como del personal docente y no docente, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad?</p> <p>3. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?</p>

	inclusivas	<p>B. 2.2 Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.</p>	27- Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?
		<p>B.2.3 Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.</p>	<p>28- ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?</p> <p>30- ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación?</p> <p>31- ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?</p> <p>32- ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?</p>
		<p>B.2.4 La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</p>	<p>33. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?</p> <p>34- ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?</p> <p>35 ¿Los/as profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?</p>
<p>Dimensión C Desarrollar prácticas inclusivas</p>	<p>Desarrollar una escuela para todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar el apoyo para atender a la diversidad • La inclusión es el centro de desarrollo de la escuela 	<p>C.1.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</p>	29- ¿Se considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante en particular son oportunidades para mejorar la experiencia de todos los/as estudiantes?

	<ul style="list-style-type: none"> • Se premian las prácticas inclusiva 		
	<p>ORQUESTAR EL APRENDIZAJE</p> <p>Las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela</p> <p>La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y participación.</p>	<p>C.2.1</p> <p>Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.</p>	<p>36.¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?</p> <p>37.¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado “con necesidades educativas especiales”?</p> <p>38.¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?</p> <p>39.¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?</p>

Análisis de la caracterización:

En la entrevista a la orientadora educacional de la escuela se indagaron cuestiones relativas a la cultura institucional de la escuela, mediante distintas preguntas sugeridas en el Índice de Inclusión (Ainscow y Booth, 2000), centrándonos en 3 ejes principales que apuntaron a indagar si:

- Esta escuela se propone construir una comunidad con valores inclusivos (correspondiente a la Dimensión A del índice para la inclusión): ¿La comunidad educativa comparte una filosofía de inclusión, según la cual cada miembro es valorado de igual manera?

- Esta escuela se compromete a desarrollar una escuela para todos/as (correspondiente a la Dimensión B del índice para la inclusión): ¿Los valores inclusivos guían la toma de decisiones y estas se concretan en políticas educativas de la escuela y en el quehacer diario para apoyar el aprendizaje de todos/as, en un proceso de continua innovación y desarrollo institucional? Dentro de este interrogante: ¿La inclusión se torna el centro de desarrollo de la escuela? ¿Se organizan los apoyos para atender a la diversidad? ¿Se premian las prácticas inclusivas?

- Esta escuela se dispone a orquestar el aprendizaje y movilizar recursos (correspondiente a la Dimensión C del índice para la inclusión): En lo referente al desarrollo de las prácticas pedagógicas, para desarrollar el aprendizaje y la inclusión:

¿Las prácticas educativas intentan reflejar la cultura institucional, procurando distribuir recursos e integrar acciones para disminuir barreras y apoyar el aprendizaje y participación de todo el alumnado?

En líneas generales, al responder a las diferentes preguntas del cuestionario, la orientadora respondió “completamente de acuerdo” o “de acuerdo” en casi todas las preguntas, a excepción una, correspondiente a la dimensión B (Elaborar Políticas Inclusivas), alusiva a la accesibilidad y el mejoramiento arquitectónico, que indagaba si consideraba a la accesibilidad como la base para incluir a las personas con discapacidad, a lo que la profesional se manifestó en desacuerdo, expresando que en su opinión, “la base para incluir, más que la accesibilidad son las ganas. Sin accesibilidad incluís igual”, aunque aclaró que la accesibilidad es ideal. Esta pregunta sirvió como disparador para conocer más acerca del posicionamiento del equipo de orientación frente a situaciones en que las condiciones no están dadas, pero la escuela se propone desarrollar estrategias o alternativas para compensar esas falencias estructurales.

Para indagar si se trata de una escuela que fomenta la construcción de valores inclusivos en la comunidad educativa, se tomaron en cuenta aspectos de la categoría A (Crear Culturas Inclusivas) del Índice para la Inclusión, que hacen a la importancia que se le otorga a dichos valores inclusivos dentro de la escuela y la comunidad. Se indagó además si la inclusión educativa forma parte del proyecto institucional y si es entendida como un tema central y transversal y si los miembros de la escuela asumen el compromiso de lograr la disminución de barreras para el aprendizaje y participación de los/as alumnos/as.

Frente al interrogante planteado sobre si la escuela se propone construir una comunidad con valores inclusivos, podemos entonces considerar que la escuela se expresa comprometida con este objetivo. Ahora bien, para indagar si los valores inclusivos guían la toma de decisiones y si la inclusión se torna el centro de desarrollo de la escuela, se realizaron preguntas a la orientadora sobre los esfuerzos de la escuela por disminuir las prácticas discriminatorias, y por coordinar apoyos y recursos para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Al indagar una pregunta que apuntaba considerar el apoyo a la inclusión como una responsabilidad que pertenece a todo el personal de la escuela, llevó a la orientadora a mencionar nuevamente la impronta inclusiva que tiene el perfil institucional.

Comentó sobre el caso de una docente que no tenía experiencia en inclusión y que manifestó dificultades para adaptarse a esa dinámica de trabajo “La escuela trabaja así, si no te gusta tenés toda la libertad de elegir otras escuelas”, explicando que la aceptación de la diversidad por parte de la escuela es genuina, y que los padres y docentes también suelen y deben adherir a ello “El perfil institucional es ese (...) la directora dice lo mismo”, aclarando que consideran que no son los/as chicos/as los/as que tienen que buscar otro colegio, sino los/as docentes los que tienen la obligación de estar preparados para alojar la diversidad del alumnado. Como comentamos con anterioridad, el rol que cumplen los equipos directivos es central a la hora de conseguir que la educación inclusiva se vaya transmitiendo al equipo docente y al funcionamiento de la institución (Saiz, 2009).

Posteriormente, continuamos indagando otros aspectos relativos a la dimensión B del índice para la inclusión, Elaborar Políticas Inclusivas, preguntando a la orientadora educacional si creía que los/as docentes eran conscientes del potencial que tiene para prevenir dificultades en el alumnado, surgió también una reflexión de interés, al comentar sobre una situación en la que una docente previno un conflicto entre dos alumnos, uno de ellos con discapacidad, al intervenir de manera espontánea propiciando un diálogo entre los niños antes de que estos manifestaran enojo. Esta situación fue vista por la orientadora educacional, que felicitó a la docente por su intervención, lo cual denota que desde el equipo de orientación se valora e incentiva el esfuerzo y reflexión de los/as docentes por apoyar a los/as alumnos/as y enseñarles a construir valores inclusivos.

Cabe mencionar en este punto, que la importancia de la apertura de espacios de reflexión sobre la propia práctica dentro de los equipos escolares es destacada tanto por los/as especialistas en inclusión (Ainscow y Booth, 2000) como por los/as especialistas en A.C (Rayón, 2014), y que, si bien la entrevistada manifestó que no cuentan con espacios o momentos específicos para la reflexión sobre el quehacer cotidiano, parece destacable el hecho de que la escuela haya aceptado formar parte del presente trabajo de investigación, demostrando apertura para colaborar con las investigadoras pero también interés por hacer un trabajo de reflexión sobre las prácticas, manifestando interés por recibir alguna devolución al término del trabajo, a fin de continuar profundizando su proceso de mejora educativa.

Luego, se encontró que tanto la orientadora como la directora de la institución destacan la postura de la escuela en favor de la inclusión al mencionar que también en el caso de las familias y de los/as alumnos/as se desalientan discursos y actitudes de exclusión, al expresar que aunque no sucede de manera frecuente, existieron casos en los que recibieron quejas de las familias en referencia compañeros con proyecto de inclusión que tenían dificultades conductuales. Frente a esto, la institución respondió con intervenciones pertinentes y a partir de estas, las familias disconformes empezaron a cambiar su perspectiva y entender que su hijo también podía beneficiarse de la diversidad, y dejaron de oponerse. Al explicitar esto, al tiempo que se señaló la posibilidad de enriquecerse mediante las diferencias, la escuela transmite un mensaje inclusivo a su comunidad, demostrando que concibe a la educación desde la diversidad de su alumnado y asumiendo el compromiso de preparar a sus alumnos para el ejercicio de una ciudadanía en democracia, aceptando como natural la arbitrariedad cultural y la diversidad; tal y como señala Ángel Pérez Gómez (1992). Estos aspectos, se hallan contemplados en la dimensión A del Índice (Crear Culturas Inclusivas), que aborda el establecimiento de valores inclusivos y la construcción de una comunidad educativa inclusiva.

También en esta dimensión del Índice, se tiene en cuenta si la diversidad es valorada como un recurso rico para el aprendizaje y no como un problema u obstáculo, ante lo cual la orientadora educativa manifestó que creía que en efecto, en esta escuela se valora de igual manera a todos/as los/as estudiantes y se valora a los/as alumnos/as en su singularidad y no en relación a su rendimiento o notas, y que se considera que cualquier persona -con o sin discapacidad- puede presentar dificultades, y que las dificultades no responden a responsabilidades individuales sino que surgen como resultado de la interacción entre los/as estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje. Esta postura, permite pensar en una perspectiva institucional que se acerca a lo planteado en el Modelo Social de Discapacidad, que interpreta a la discapacidad no como un problema de la persona sino el resultado del encuentro entre sus características y el medio ambiente en el que se desenvuelve, en donde muchas veces se originan las barreras o facilitadores.

El Proyecto institucional de una escuela, pone de manifiesto los fundamentos conceptuales, los valores e ideas que subyacen al ideal educativo sostenido por una

institución, y cuando el mismo es plasmado en un documento oficial, representa un intento de explicitar formalmente el rumbo o misión propuesta. Como señalan la Dirección General De Cultura y Educación, en colaboración con el Grupo Art. 24 Por La Educación Inclusiva (2019), el proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional (también llamado PEI), podría representar una oportunidad para repensar las prácticas educativas y las estrategias para volver las aulas más inclusivas, al consignar un eje común a partir del cual debatir e identificar facilitadores y barreras para el aprendizaje y participación. A partir de esta idea, se consideró propicio indagar otro eje de la dimensión A del índice, que pone en cuestión si el proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal; ante el cual la orientadora manifestó no tener presente si esto estaba explicitado en el documento que expresa el Proyecto Educativo Institucional, pero que aclaró que es para ella es muy claro que la institución tiene ese perfil. En este punto, resulta de interés destacar que en la resolución 1664/2017 de la Dirección General De Cultura y Educación se enfatiza que

(...) todas las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires deben incluir en su Proyecto Institucional el principio de Educación Inclusiva como rector de su proyecto educativo sin que la omisión de esta inclusión en la documentación escolar las releve de la obligación de cumplimentar y prestar un servicio educativo inclusivo. (Pp.5-6)

En este sentido, aunque la entrevistada no haya podido afirmar con certeza que dicho proyecto esté consignado por escrito, al aseverar con énfasis que el perfil institucional es inclusivo y dar diferentes indicios de ello durante la entrevista, junto a la información recabada de la entrevista a la directora, se puede inferir que el ideal de Inclusión educativa forma parte del ideario institucional.

La forma de evaluar, puede señalar también cuáles son los valores y actitudes prioritarios para una institución educativa. Este aspecto es indagado en la dimensión B del índice, referida a la implementación de Políticas Inclusivas, y en alusión a esto, se destaca que la orientadora manifestó que “la forma de evaluar de los/as docentes es muy personalizada, no es la misma prueba para todos/as” y que considera que la comunidad de apoyo es a veces incluso más importante que el logro académico y que puede quedar incluso en segundo plano, refiriendo a casos de alumnos en que “ es preferible por

ahí postergar un poco lo académico y favorecer su desenvolvimiento social”. Desde el modelo actual de inclusión, este comentario podría ser puesto en cuestión, dado que lo deseable es que cada alumno desarrolle su potencial de aprendizaje teniendo en cuenta sus posibilidades reales, pero sin que estas se interpreten como un límite establecido, dado que “A ningún estudiante se le puede poner un techo. Debemos estar atentos a los distintos modos de aprender, y esto puede dar pautas para el trabajo con los contenidos” (Dirección General De Cultura y Educación, en colaboración con el Grupo Art. 24 Por La Educación Inclusiva, 2019. Pp 71)

Respecto a las acciones implementadas por la escuela para desarrollar una escuela para todos/as (Dimensión B) y orquestar el aprendizaje (Dimensión C), se indagó si los recursos de la escuela se organizan y distribuyen de manera abierta y equitativa para apoyar a la inclusión, si el personal docente conoce y utiliza estos recursos, así como también si se preocupa por apoyar el aprendizaje y participación de todos/as los/as alumnos/as y si los apoyos implementados para apoyar a la diversidad son implementados al currículo y a las propuestas escolares como modo de fomentar el aprendizaje y participación de todos/as.

Al hablar de apoyos, cobra relevancia el hecho de que la orientadora mencionó espontáneamente a Vygotsky en dos oportunidades, refiriéndose al rol que cumple el docente brindando apoyos para andamiar el aprendizaje, hasta que los/as alumnos/as logren autonomía. En ese sentido, expresó que “Muchas veces, lo que se considera dificultad de aprendizaje es una dificultad de enseñanza” destacando el valor de la flexibilidad para adaptar la estrategia pedagógica a la modalidad de aprendizaje del alumno. A colación de esto, dio algunos ejemplos de situaciones en las que los/as docentes y la institución reorganizaban recursos y estrategias para incluir a todos/as.

En líneas generales, los comentarios y las respuestas a las distintas preguntas que indagaron las fortalezas de la escuela para disponerse a orquestar el aprendizaje (Dimensión C) y organizar recursos para responder a la diversidad de su alumnado (Dimensión B), dan cuenta que a pesar de encontrarse con obstáculos y desafíos, la institución y su plantel se esfuerzan por mejorar las condiciones de aprendizaje para sus alumnos y por volver la escuela un espacio para incluir a todos/as.

Por otra parte, en la entrevista a la directora, se indagó si creía que la escuela n°35 era inclusiva y respondió “totalmente”, dando varios ejemplos de por qué así lo cree. Entre

estos ejemplos, menciona que para que su escuela sea inclusiva, se trabaja diariamente para que toda la comunidad educativa este atenta a la diversidad y, agrega la efectividad del diálogo constante con las familias, acompañantes externos, docentes y niños. Por otro lado, también destaca el trabajo en equipo y las intervenciones que llevan a cabo de manera conjunta con el equipo de orientación escolar, el plantel docente y las escuelas especiales. Asimismo, durante la entrevista, al igual que se observó en la entrevista a la orientadora educacional, brindó ejemplos de experiencias que ha observado en las aulas y recreos a lo largo de su recorrido profesional en la escuela n°35 y subraya, tanto la eficacia de sus docentes y su confianza en ellos/as por las buenas intervenciones que realizan a diario para brindar atención especial a todos/as los/as niños/as que así lo requieran, como el rol de los/as alumnos/as en cuanto a la aceptación de la diversidad en las aulas.

Analizados los aspectos más relevantes del contexto institucional, la entrevista a la directora y el cuestionario a la orientadora educacional, se pudo recabar la suficiente información acerca de las características de la escuela “Tambor de Tacuarí”, que denota la presencia de diversos indicadores de inclusión contemplados en el Índice para la Inclusión (Ainscow y Booth, 2000). Todo ello admite inferir que esta escuela se halla en proceso de mejora e innovación educativa, asumiendo un perfil institucional que se compromete a incluir a todos/as sus alumnos/as, por lo que se habla de un *contexto educativo tendiente a la inclusión*.

3.0 RESULTADOS

La información recabada en la entrevista a la Directora de la escuela “Tambor de Tacuarí, n°35” permitió conocer la población que asiste cotidianamente a la institución. La misma, se inauguró por demanda de la comunidad, hace 55 años en el barrio El Dorado de la ciudad de Quilmes, del partido homónimo. Se trata de una zona urbanizada de viviendas de material, de una o dos plantas, que cuentan con los servicios básicos e internet, aunque una parte del alumnado carece de acceso al mismo por motivos económicos. Sus habitantes pertenecen a sectores sociales medios y medios bajos. Entre la población que concurre a la institución educativa, muy pocos niños tienen una situación acomodada.

Los/as alumnos/as que asisten a la escuela son, en su mayoría, de los alrededores. Otros pocos provienen de barrios más alejados. A una cuadra de la escuela pasan cuatro

líneas de colectivos que facilitan el transporte a gran parte del alumnado que vive más alejado.

La directora, quien se desempeña en la institución hace 13 años, inicialmente como Vicedirectora y en los últimos 3 años en el cargo actual informa que la matrícula escolar cuenta con 258 niños, distribuidos en 12 secciones, en forma balanceada, con 6 secciones en cada turno.

El turno tarde se caracteriza por tener un grupo significativo perteneciente a la comunidad gitana, próximo al 25 %. Por lo general, y en palabras de la directora, la educación formal no parece representar una prioridad para estas familias, sobre todo en las niñas, que en su mayoría se escolarizan hasta los 12 años. Estos niños suelen ser “bastante ausentistas”, lo que es objeto de intervención tanto del Equipo Directivo, como del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y de los/as docentes para lograr la inclusión educativa y continuidad pedagógica de estos niños.

Siguiendo la línea de la inclusión educativa, comenta que existen alrededor de dieciséis (16) alumnos con proyectos de inclusión, además de haber niños que por diferentes motivos están a la espera de proyectos pero que diariamente se planean estrategias y recursos. La Directora, consideró desde su perspectiva, que la escuela N° 35 “es una escuela inclusiva” y ponderó, como se mencionó anteriormente, tanto la aceptación y el trabajo del plantel docente como la actitud de todos/as los/as niños/as.

Capítulo 1. DIMENSIÓN 1.0 Concepciones subyacentes.

Los resultados pertenecientes a todas las categorías de la dimensión 1.0 que componen el capítulo 1 permitirán explorar las apreciaciones de los/as docentes sobre las propuestas de A.C que son percibidas como mediadoras para el aprendizaje y la participación en los/as niños/as, coincidente con el objetivo 1.9.1 del presente TFE.

En esta primera categoría de análisis resultó relevante indagar el modo en que los/as docentes participantes de la muestra conciben al aprendizaje y cómo creen que los/as niños/as aprenden, dado que, siguiendo a los/as autores/as constructivistas, se considera que ello configura también un modo de plantear las propuestas pedagógicas. Más adelante, presentamos otras categorías de análisis que refieren a las concepciones que los/as docentes tienen en relación al A.C y a la inclusión educativa.

Categoría 1.1 Concepción de aprendizaje

En la primera pregunta se indagó la concepción de aprendizaje general que tenían los/as docentes, y de allí se encontró tres tipos de respuestas.

En primer lugar, los/as quince docentes entrevistados/as respondieron cómo es que conciben al aprendizaje, en segundo lugar cómo consideran que se aprende y en tercer lugar, algunos docentes espontáneamente mencionaron algunas áreas del desarrollo de la personalidad de los/as niños/as que se pueden ver influenciadas por el aprendizaje.

Primero, en respuesta a cómo conciben al aprendizaje, se puede observar el siguiente gráfico de barras. Los resultados arrojan que la mayoría de los/as docentes coincidieron en concebir al aprendizaje como un proceso que conlleva una construcción propia del alumno y que a su vez, implica un desarrollo de habilidades. También mencionaron que el docente brinda herramientas para promover esa construcción.

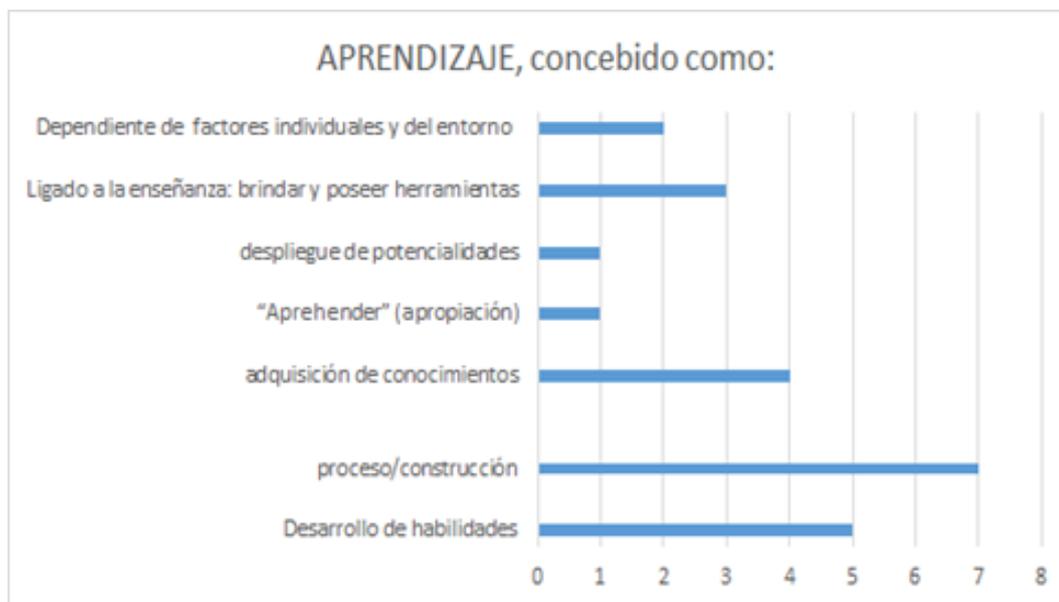


Gráfico de fuente primaria: En este gráfico, se pueden observar filas (eje Y) con cada uno de los valores expresados por los docentes en cuanto a como conciben al aprendizaje, según su perspectiva; y en las columnas de color celeste (Eje x) se refleja la frecuencia con que cada valor fue seleccionado por el grupo de entrevistados/as.

Aquí puede observarse cómo el constructivismo toma protagonismo en las respuestas de los/as docentes, que se condice con lo desarrollado por Ferreiro Gravié (2002), que refiere al aprendizaje como un proceso que conlleva una actividad auto-

constructiva individual o grupal, y que tiene como objetivo lograr aprendizajes significativos.

En este proceso de construcción a su vez, el docente crea situaciones de aprendizaje donde provee herramientas para favorecer la actividad mental-social de los/as alumnos/as y permite la interacción y comunicación entre ellos/as para que puedan elaborar sus propias ideas, fomentar la búsqueda y confrontación, la imaginación, impulsando su desarrollo (Ferreiro, G. 2002).



Gráfico de fuente primaria: En este gráfico, se pueden observar columnas (eje Y) con cada uno de los valores expresados por los/as docentes en cuanto a cómo aprenden los/as niños/as, según su perspectiva; y arriba de estas columnas se refleja la frecuencia con que cada valor fue seleccionado por el grupo de entrevistados/as.

En segundo lugar, se encontraron respuestas alusivas a ¿Cómo se aprende?, desde la perspectiva de estos docentes. El grupo mayoritario de respuestas mencionó a la práctica, el ensayo y error, el hacer, ejercitar y estudiar como formas en que se aprende, con un total de 8 respuestas vinculadas a esta concepción.

Luego se halló otro grupo de respuestas, que suma un total de siete de los/as quince docentes, que vinculan al aprendizaje con explorar, experimentar e investigar. Otras respuestas lo asociaron con la observación, la copia e imitación, y en menor medida con la interacción, la conversación y la escucha.

A fin de hacer un aporte a la educación escolar, Bruner y Olson (1973) hicieron una distinción entre los distintos modos posibles de aprender, destacando que las distintas formas de experiencia que permiten incorporar conocimientos están ligadas a modos de instrucción también diferentes, y que estas diferencias deben ser consideradas por los/as educadores/as. Para ellos/as, tres formas fundamentales de aprehensión del mundo son: aprehender por experiencia contingente organizada, por observación o por medio de sistemas de símbolos; y que estas siempre involucran a otra persona que asume la responsabilidad de enseñar.

Estos tres distintos modos de aprender fueron también mencionados por los/as docentes de la muestra, coincidiendo en que sus alumnos aprenden experimentando, explorando, imitando y también mediante el lenguaje verbal.

En consonancia con lo que plantean Bruner y Olson sobre la necesidad de que haya un tercero que se comprometa a enseñar, Ferreiro G. (2002) menciona que el papel del maestro no consiste simplemente en transmitir información, sino que debe promover un espacio de autonomía y reflexión que permita a los/as niño/as s construir su propio aprendizaje. Tal como los/as docentes mencionan en sus respuestas.

Por último, resulta interesante destacar que espontáneamente los/as docentes manifestaron que el aprendizaje trae consigo el despliegue de Habilidades, conductas y valores, coincidiendo con la postura del constructivismo, que considera al conocimiento, “no en su aceptación estrecha (como información), sino también en cuanto a capacidades, habilidades (...) actitudes, valores y convicciones” (Ferreiro, G. 2002, pp. 25). En este sentido, Bruner y Olson (1973) postulaban que experiencia e instrucción son elementos indisolubles en el aprendizaje humano, planteando que el desarrollo natural e integrado de los conocimientos involucra tanto al saber hacer como a la reflexión, y tendría como resultado dos aprendizajes paralelos: el conocimiento sobre las características del objeto y el desarrollo de una habilidad, basada en el conocimiento de distintas formas de resolver o actuar sobre el objeto y las posibles consecuencias de esas acciones.

Categoría 1.2 Concepción de AC

Siguiendo la línea de las concepciones, fue de relevancia para esta investigación conocer en palabras de los/as docentes, la definición de A.C y se encontró que casi la

totalidad de los/as docentes coincidió que se trata de la realización de actividades por parte de los/as alumnos/as organizados en grupos, en los cuales todos aportan y colaboran para la construcción de ese fin común. Todos/as ellos/as hablaron de trabajo en equipo, colectivo, grupo y de cooperación, apuntando a la construcción en conjunto de conocimientos y aprendizajes y cuatro de los/as quince señalaron al docente como guía o referente.

En estos resultados, se halló coincidencia con lo planteado por Ferreiro, G. (2002), ya que los/as docentes convergen en interpretar al A.C como la construcción conjunta de conocimientos y aprendizajes, o, como enuncia dicho autor, “Una interdependencia positiva que involucra a cada uno de los miembros del grupo, aportando cooperativamente para el cumplimiento de un fin común” (pp.48).

Sin embargo, es menester aclarar que trabajo grupal y trabajo en equipo no son estrictamente sinónimos, ya que el primero no siempre implica cooperación y esta forma de concebir al A.C podría estar alojando cierta imprecisión conceptual. Para los/as expertos/as en A.C, hay una cabal distinción entre el funcionamiento de un grupo y el funcionamiento de un equipo, capaz de cooperar. En este sentido, Durán (2014) advierte que “el simple trabajo en grupo se caracteriza por la disipación de responsabilidades y por el hecho de que un alumno trabaje mucho, para compensar —o a veces para entorpecer— el trabajo de otros” (Pp. 141), mientras que el trabajo en equipo implica un compromiso mutuo y una ligazón emocional entre los integrantes, que los motiva a cooperar entre sí para lograr el éxito compartido.

Los/as expertos/as indican que este error conceptual podría llevar a pensar que el mero hecho de agruparse fomenta el despliegue de habilidades sociales en los/as niños/as, cuando en realidad para que ello suceda el docente debe disponer la estructura organizativa de la clase y establecer las condiciones de forma tal que se favorezca la cooperación, coincidiendo con los resultados obtenidos en las respuestas de los/as docentes, en donde se perciben a través de su rol de guía o mediador como necesarios para llevar a cabo estas propuestas.

Quienes también coinciden con esto son Johnson y Johnson (2009), ya que mencionan que para poder superar el simple trabajo de grupo y convertirlo en trabajo de equipo o cooperativo, el profesor debe organizar las interacciones entre los

miembros del equipo en pos de que se cumplan los cinco principios básicos del A.C: interdependencia positiva entre los/as participantes, responsabilidad personal y rendimiento individual, interacción promotora, habilidades sociales y evaluación periódica. El rol del docente como organizador y mediador en las propuestas sería entonces, clave para el éxito y la claridad conceptual de los/as docentes, en este sentido, podría volverse determinante.

A la luz de esta teoría, se observa que varios de los/as docentes de la muestra son conscientes del fuerte compromiso de su rol en las propuestas de A.C: seis de los/as quince docentes aclararon que es una estrategia pedagógica, un método o una forma de organizar al grupo para trabajar. Cuatro de los/as entrevistados/as destacaron también el rol docente, explicando que el trabajo grupal siempre es guiado y acompañado por el mismo, quien actúa como referente en todo el proceso y aprende a la par de los/as niños/as.

Esto también concuerda con la conceptualización de A.C que señalan Johnson, Johnson y Holubec (1994), en la que este es entendido como un método, un conjunto de técnicas de conducción del aula y en el hecho de que se trata de una estrategia pedagógica, que por ende debe ser planificada y guiada por el docente.

En cuanto a la organización de los/as niños/as, la heterogeneidad en la composición de los grupos fue señalada por dos de los/as docentes como elemento enriquecedor, que motiva a los/as niños/as a prestar ayuda y superar obstáculos, mientras que un docente mencionó que agrupar a los/as niños/as por niveles y tiempos de aprendizaje le ha dado buenos resultados en el aprendizaje de los/as niños/as. Además, según lo observado en los resultados, tres de los/as docentes también concuerdan que esta construcción cooperativa trasciende al desarrollo de la comunicación, habilidades, conductas, valores y potencialidades. Estas percepciones se ajustan a lo expuesto acerca del A.C por Ferreiro G. (2002) en cuanto a que “El descubrimiento y la construcción del conocimiento permite un aprendizaje realmente significativo, el cual tiene entre sus efectos positivos el poder de ser transferido a otras situaciones” (pp. 26) en este caso como señalan los/as docentes, a la construcción de otras habilidades, valores, etc.

Por otra parte, aunque siguiendo la línea de análisis de las concepciones subyacentes, resultó relevante seguir explorando las concepciones de los/as docentes acerca del A.C y conocer en qué medida se encontraban familiarizados con este método, y, los resultados obtenidos nos mostraron que poco más de la mitad de los/as docentes (ocho de los quince) manifestaron que se encuentran muy familiarizados mientras que los/as seis docentes restantes manifestaron estar poco familiarizados. Solo uno de los/as entrevistados/as expresó que desconocía el método.

Para indagar esta categoría también resultó destacable explorar, si los/as docentes habían participado en capacitaciones o recibido formación acerca del método de A.C a lo largo de su formación o recorrido profesional, y se encontró que poco más de la mitad (ocho de los/as quince docentes) manifestó no haber recibido formación ni capacitaciones, mientras que los/as siete restantes respondieron que sí habían recibido algún tipo de formación sobre el tema.

Si bien cerca de la mitad de los/as entrevistados/as indicaron no haber recibido formación ni capacitaciones específicas sobre el método de A.C y cerca de la mitad de los/as entrevistados/as manifestaron no encontrarse familiarizados con el mismo, es menester resaltar, sin embargo, que en preguntas previas los/as docentes lograron dar definiciones con vocabulario conceptual coincidente con la concepción de A.C que se ajustaba con lo planteado por los/as autores/as ya mencionados. A partir de ello, se puede observar que las conceptualizaciones brindadas por los/as docentes acerca del A.C han sido precisas, demostrando tener conocimientos sobre el tema, aun cuando no se manifiesten conscientes de contar con estos conocimientos o no hayan recibido capacitaciones específicas sobre el método. Posiblemente, ello se asocie a que la formación docente en nuestro país históricamente ha tenido una fuerte impronta constructivista, considerando que los conocimientos abordados en las “teorías constructivistas proponen como didáctica, entre otras tantas, al aprendizaje cooperativo” (Ferreiro, G. 2002: 28)

Sin embargo, también es cierto que tal como señalan las conclusiones de Pujolás (2004) que retoman la investigación de Parrilla (1992), citadas en el texto de Negro, Torrego y Zariquiey (2014), para que las propuestas de trabajo cooperativo logren los objetivos de socialización deseados y los/as niños/as establezcan interacciones

positivas, “es necesario formar al profesorado y alumnado en el uso de destrezas y técnicas cooperativas” ya que “situar codo con codo a los/as alumnos/as para que trabajen juntos es insuficiente para que se produzca la cooperación” (Pp.65). En este sentido, los autores mencionados sostienen que la formación específica en A.C brindará al docente herramientas conceptuales que le permitirán estructurar y organizar la clase de forma tal que se optimice la calidad de las interacciones y la aceptabilidad social del aula.

Por otro lado, gracias a que han utilizado este método normalmente en el aula, pudieron responder, a través de sus experiencias, si consideran a este método como un recurso útil y valioso para fomentar o no el aprendizaje de los/as niños/as, y se detectó que casi el total de los/as docentes enunció que estas propuestas les parecían un recurso útil para fomentarlo, a excepción de uno/a de ellos/as, que expresó que era útil “en algunos casos”, sin ampliar su respuesta.

Conforme a esto, Margarita Saiz (2009, Pp. 10), afirma que “La relación entre iguales es una fuente de recursos en sí misma”, ya que, como señala Berk citando a Jean Piaget, el diálogo y la interacción entre iguales contribuyen al cambio cognitivo, representando un recurso muy valioso. (Berk, L, 2004), Tal como los/as docentes percibieron en sus alumnos a lo largo de su experiencia.

Respecto a esto, Vera John- Steiner y Ellen Souberman (1988) retoman la hipótesis Vygotskiana que postula que las funciones mentales superiores se transmiten culturalmente y son fruto de aprendizajes socialmente elaborados.

Es por eso que partiendo de esta teoría, el A.C sería una metodología ideal para fomentar el aprendizaje del alumnado, tal como creen los/as docentes entrevistados/as, ya que establece múltiples canales de interacción social en el grupo, generaliza situaciones de construcción de conocimientos compartidos, promueve actuaciones sobre la Zona de Desarrollo Próximo entre alumnos, facilita un mayor dominio del lenguaje en su doble función y genera un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as. (Negro, Torrego y Zariquiey, 2014, Pp. 57)

Se halla entonces que las respuestas de los/as docentes que manifestaron la utilidad del A.C para fomentar el aprendizaje en los/as niños/as, concuerda con lo

planteado por estos autores constructivistas, y con lo señalado por Johnson y Johnson (1999). Los mismos destacan la utilidad de este método para favorecer la innovación de estrategias superiores como el pensamiento crítico, dado que permite a los/as niños/as acceder al conocimiento construyéndolo en colaboración con sus pares, lo que también les brinda la posibilidad de fortalecer sus habilidades sociales y de interacción.

Estos momentos le permitirán al sujeto que aprende con otros,

“moverse de un “no saber” a “saber”, de un “no poder hacer” a “saber hacer”, es decir que, le ayudan a moverse en su zona de desarrollo potencial. Lo antes planteado es precisamente lo que el aprendizaje cooperativo toma de la teoría de Lev Vigotsky: la necesidad del otro, de las otras personas, para aprender significativamente” (Ferreiro, G. 2002: 35)

Por lo que, esta observación que realizan los/as docentes en relación a la contribución que hace el método de A.C al desarrollo del aprendizaje de los/as niños/as, se haya validada por los aportes teóricos de las teorías constructivistas del aprendizaje. Además, estos resultados, permiten dar con el objetivo 1.9.1 del presente TFE, permitiendo explorar las percepciones de los/as docentes acerca de las propuestas de A.C como mediadoras para el aprendizaje y la participación en los/as niños/as.

Respecto a la indagación de las concepciones subyacentes acerca de este método de cooperación, resulta relevante investigar si los/as docentes consideran al A.C como un método eficaz para la estimulación de la interacción social en los/as niños/as. Esto permitió observar que el total de los/as docentes entrevistados/as que a lo largo de su experiencia dentro del aula han implementado propuestas de cooperación, han percibido que con estas actividades se estimula la interacción social entre los/as alumnos/as.

De igual modo, el rol mediador del docente y las condiciones que proponen en el aula tienen gran relevancia para que esto así suceda. Esta afirmación concuerda con lo que desarrollan Johnson y Johnson (1999) al señalar que el aprendizaje en cooperación es una forma de enseñar que permite a los/as niños/as acceder al conocimiento construyéndolo en cooperación con sus pares, de manera que permite que éstos

fortalezcan sus habilidades sociales y de interacción, siempre y cuando también haya un guía mediador que brinde las condiciones necesarias.

Que el desarrollo psicosocial y emocional de los/as niños/as se vea beneficiado, tal como se mencionaba anteriormente, ocurre entre otras razones, gracias a las interacciones que se dan entre los/as alumnos/as en todo el proceso de aprendizaje, por lo que, los diálogos e interconexiones sociales en este tipo de propuestas tienen un lugar privilegiado. Por lo cual, por lo manifestado por los/as docentes y lo señalado por los autores, al llevar a cabo este tipo de metodología, priman las interacciones entre el alumnado, considerándolo por esta y varias razones más, un método eficaz para la estimulación de las mismas.

En ese marco, se indagó en los docentes su percepción acerca de si creen que el A.C es un método eficaz para la formación de los/as alumnos/as en valores, y el total de los/as docentes entrevistados/as afirmó que sí, lo creen un recurso útil para ello.

En concordancia con lo planteado por el grupo de docentes, son varios los autores que fundamentan, con base en la evidencia que el A.C representa una alternativa pedagógica valiosa para preparar a los/as alumnos/as para las exigencias de las sociedades actuales (Gavilán y Alario, 2010; Echeita, 2014; Ferreiro, G. 2002).

A su vez, Ferreiro, G. (2002) señala que este método estimula el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los/as niños/as, colabora con la construcción de conocimientos y crea el espacio y las condiciones para la formación en valores, tal como perciben los/as docentes entrevistados/as en sus alumnos/as a lo largo de su experiencia profesional.

Sin embargo, Echeita (2014) resalta la importancia de enseñar los valores y las estrategias para fomentar en los/as alumnos/as la capacidad de trabajar con otros de forma interdependiente y con fines positivos, a fin de que estos puedan tener un funcionamiento exitoso y ajustado a las demandas de las sociedades actuales. En este contexto, las acciones cooperativas no sólo cobran relevancia por su eficiencia para potenciar los resultados del trabajo en el aula, sino que también involucran un “principio ético” (...)

(...) vinculado a la solidaridad, al emprendimiento de proyectos en conjunto, por la satisfacción colectiva de lograr metas más allá de nuestras fuerzas individuales y a la oportunidad de que en todas ellas muchos puedan participar en función de sus competencias y habilidades, encontrando con ello espacio para que la diversidad se acomode en esas mismas empresas colectivas. (Pp.23).

A su vez, investigar acerca de si los/as docentes perciben que el A.C es un recurso útil para la formación en valores en los/as alumnos/as y valioso para fomentar la interacción social y la participación permitió indagar acerca de las apreciaciones de los/as docentes sobre las propuestas de A.C, siendo este el objetivo 1.9.1 del presente TFE.

Posteriormente, se profundizaron estas respuestas en torno a cuáles eran aquellos valores que con mayor frecuencia observaban desplegarse en los/as niños/as luego de implementar estas propuestas de A.C, a lo que los/as docentes respondieron los valores plasmados en el siguiente gráfico:



Gráfico de fuente primaria. En este gráfico, se pueden observar filas (eje Y) con cada uno de los valores expresados por los docentes como presentes en los niños, según su perspectiva; y en las columnas de color verde (Eje x) se refleja la frecuencia con que cada valor fue seleccionado por el grupo de entrevistados/as.

El valor expresado con mayor recurrencia y observado con más recurrencia en los/as alumnos ha sido el respeto (mencionado por ocho de los/as quince que componen

la muestra), seguido por la cooperación y la responsabilidad (cada uno mencionado por 4 de los/as docentes).

Dado que el valor destacado con mayor énfasis por varios de los/as docentes, resulta interesante recurrir al concepto de “moral de cooperación” desarrollado por Jean Piaget (1986), con el objeto de comprender la relación entre este tipo de propuestas y el desarrollo de la afectividad, la voluntad y los sentimientos morales en el niño. El precursor de la Psicología Genética, explicó que aproximadamente entre los siete y los doce años, etapa que coincide con la escolaridad primaria, la afectividad del niño sufre cambios: comienza a mutar el inicial respeto unilateral hacia los mayores, hacia un nuevo sentimiento de respeto mutuo, que repercute en la capacidad de cooperación entre los/as niños/as y en los procesos de socialización.

Tal respeto mutuo emergente, se caracteriza por el hecho de que los individuos se atribuyen valores equivalentes de manera recíproca, y sus valoraciones mutuas tienden a ser globales; por lo que a partir de este logro, los/as niños/as ya no se limitan a valorar a tal o cual persona por sus acciones individuales, sino que comprenden que alguien puede ser superior a otro en un aspecto, y que sin embargo puede haber reciprocidad en otro aspecto, llegándose siempre a una valoración global. El respeto mutuo, es un sentimiento que garantiza el respeto por la regla, ya que la misma ha surgido de un acuerdo y no de una exigencia externa. Así pues los/as niños/as logran someterse a reglas comunes de forma más precisa y coordinada, y ello produce el surgimiento de nuevos sentimientos y valores, como la honestidad, camaradería y justicia, que componen a la que Piaget consideró como una moral de cooperación (Piaget, 1986).

Como se mencionó, los/as docentes señalaron con mayor recurrencia diversos valores que observan desplegar en sus alumnos durante las propuestas de A.C, tales como la cooperación, la responsabilidad, la confianza, la solidaridad, el afecto y amor, además del ya mencionado respeto.

Es destacable que a su vez estas respuestas, guardan relación con lo recabado en la pregunta acerca de si consideraban al A.C un recurso útil para fomentar el aprendizaje, en la que los/as docentes manifestaron que no sólo lo consideran útil, sino que además perciben su beneficio para fomentar la participación e inclusión mediante

el fortalecimiento de vínculos sociales y afectivos entre los/as niños/as, que se expresan en el despliegue de actitudes de cooperación y solidaridad entre pares, la ampliación de sus recursos comunicacionales y el fortalecimiento de su confianza y motivación para el aprendizaje, tal como se observa también en los resultados de esta pregunta.

Los resultados que arroja esta pregunta nos permiten identificar las características del A.C que los/as docentes perciben como presentes en los/as niños/as a partir de la puesta en práctica de estas propuestas; lo cual coincide con lo planteado en el objetivo específico 1.9.3 del presente TFE.

Categoría 1.3 Concepción de Inclusión Educativa

Fue de gran relevancia para la investigación conocer cuál era el concepto que los/as docentes tienen acerca de la Inclusión educativa, ya que, tal y como menciona Echeita (2009), existe una interdependencia entre nuestras acciones educativas y nuestros valores y creencias compartidas al respecto, que viene a componer la denominada cultura escolar. La definición que se tiene acerca de la inclusión, representa el punto de partida desde el cual la escuela valora los procesos en marcha. Es decir, la organización social y el ambiente que cada institución escolar crea, determina en gran parte las relaciones que se establecen entre todos/as los/as integrantes de la comunidad escolar (Gavilán, P, 2010) por lo que indagar cuál es la concepción que tienen los/as docentes acerca de la inclusión educativa de niños con discapacidad, fue de gran relevancia para este TFE.

En sus respuestas, se evidencia que tres de ellos/as dieron una definición más conceptual de lo que consideran que es la inclusión educativa: uno de los/as docentes la asoció a “que todos/as los/as alumnos/as tengan las mismas posibilidades sin ser excluidos”, mientras que otros dos docentes la describieron como “la enseñanza y el desarrollo de contenidos a partir de las igualdades y diferencias de los/as alumnos/as y que de esa manera se busca fomentar la buena convivencia dentro y fuera del aula”.

Estas referencias expresadas por los/as docentes, son también planteadas en el Diseño Curricular para la Educación Primaria Provincia de Buenos Aires (2018), en el que la inclusión escolar es interpretada como un compromiso ineludible, dado que la educación es un derecho y no un privilegio, por lo que “la construcción de un modelo

educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos” sustentando “la posibilidad de una sociedad más justa a través de la eliminación de la exclusión social derivada de las actitudes y respuestas que se generan frente a la diversidad” (pp.23).

En este sentido, resulta relevante que sólo uno de los/as docentes entrevistados/as haya explicitado en su respuesta que considera que la inclusión educativa es propiamente “un derecho” de todos/as los/as alumnos/as. Asimismo, se pudo encontrar tanto en esta pregunta como en otras, distintas referencias desde las cuales se interpreta que se incorpora el concepto de “deber” en el discurso de cuatro de los/as docentes, incorporando la idea de inclusión como obligación de los actores escolares. Algunas menciones que dan cuenta de esta postura, señalaban que “La educación debe ser adaptada para incluir a todos/as los/as niños/as”, “ Deberían prepararse a los docentes con herramientas no adquiridas en los institutos de enseñanza.” , “(...) debemos recibir más capacitaciones, que debe incluirse el tema ya en los institutos de formación docente”, “Esto fue cambiando por distintos motivos, no voluntarios, sino por las intervenciones regulatorias de las autoridades educativas, con leyes y resoluciones (...) obligó a la comunidad escolar a adaptarse a esta realidad, a anticiparse mediante cursos y capacitaciones, y a perder el temor de no saber cómo intervenir frente a esta novedad”.

Siguiendo esta línea de análisis, se puede observar que los/as docentes incluyeron en sus discursos la inclusión de “todos/as los/as alumnos/as”, no solamente aquellos/as con discapacidad, sino a todos/as, contemplando también la diversidad cultural, social, física y psicológica. Eso significa que el aula es heterogenea y que incluir no solamente involucra a las personas con discapacidad sino a todos/as los/as alumnos/as. Aceptando que cada alumno es diferente en sus posibilidades de aprender, en su historia personal, en su entorno sociocultural, en sus intereses y pensamientos.

En concordancia con esta postura podemos encontrar respuestas de la orientadora educacional, y también se hallaron coincidencias en las respuestas relativas a la pregunta acerca de por qué los/as docentes consideran al A.C como un recurso útil que favorece la inclusión educativa de niños con discapacidad, en la que varios miembros de la escuela hablaron explícitamente de la inclusión como derecho. A partir de estos indicios, se pudo interpretar que al menos una parte de la muestra concibe a la inclusión educativa desde una postura coincidente con el modelo social de la discapacidad, que

refiere que las instituciones y los actores escolares deben ser los encargados de “Eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación” de todos/as los/as alumnos/as (Blanco, R. 2007).

Estos cambios y la consideración de la inclusión como derecho en nuestro territorio, comenzaron a partir de la adopción de nuevos marcos normativos, como la creación del INADI (1995), la Ley de Discapacidad 24.901 (1997), la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688, que establecen el deber de introducir a la cultura inclusiva como eje transversal en todos los establecimientos educativos y permitir el acceso a personas con discapacidad en igualdad de condiciones a la escuela común. Entre estas leyes también cobra relevancia la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad, promulgada como Ley 26.378 en nuestro país en el año 2008, la cual luego adquirió jerarquía supraconstitucional.

Por otra parte, varios de los/as docentes remarcaron aspectos favorables en relación a la inclusión en la escuela. Tres de los/as docentes consideraron “muy importante” la inclusión: uno/a de ellos/as justificó su respuesta alegando que la considera importante porque la inclusión les ofrece a los/as niños/as con discapacidad la posibilidad de incluirse en la sociedad para vivir en igualdad de condiciones y a su vez enriquecer en valores al resto de las personas; el segundo explicó que la entiende como “recursos y herramientas que le permiten al niño desarrollarse dentro de la institución educativa”; mientras que el tercero la consideró importante aunque destacó que a veces le resulta “insostenible el proceso de enseñanza-aprendizaje” y aclaró que “como docente padezco muchas veces de frustraciones por no lograr dedicarles el tiempo necesario a esos niños”. Por otra parte, tres docentes hacen referencia a la inclusión educativa no solo de niños que presentan algún tipo de "discapacidad", sino la inclusión de todo el conjunto de niños.

Al igual que el caso del último docente mencionado, fueron numerosas las respuestas de los/as entrevistados/as en relación a los obstáculos que se les presentan para llevar a cabo la tarea de inclusión educativa.

Esta tendencia a sopesar los pro y contras de la inclusión en sus respuestas responde a la mitad de los/as docentes entrevistados/as, que espontáneamente hicieron

hincapié en diferentes razones por las cuales esta tarea se complejiza, opinando que es necesario “recibir más capacitaciones” y que “debe incluirse el tema ya en los institutos de formación docente”, alegando que “la carrera docente es muy limitada para obtener los conocimientos que puedan adecuarse a éste tipo de trabajo” y expresando que suelen sentirse en muchos casos frustrados y sin recursos a la hora de resolver situaciones que involucran la inclusión de los/as niños/as con discapacidad.

En esta línea, Valdéz (2012) también advierte la complejidad de la tarea que enfrenta el docente en contextos de inclusión; Ya que este debe implementar recursos creativos que son necesarios para permitirles a todos/as los/as niños/as aprender y participar del entorno en igualdad de condiciones; por esta razón, resulta esperable que en muchas ocasiones los/as docentes experimenten frustración.

Sin embargo, más allá de las dificultades planteadas, también espontáneamente mencionaron distintas cuestiones a profundizar y mejorar para ampliar la inclusión educativa; manifestando que debería haber conocimiento, mayor compromiso “entre los/as docentes y los equipos interdisciplinarios para la planificación de las propuestas y su concreción”, implicando un trabajo institucional y trabajo en equipo con las escuelas especiales. Estas opiniones de los/as docentes dan la pauta de que varios representantes de la muestra toman una actitud reflexiva en torno a las condiciones actuales de inclusión en la escuela, e interpretan que aún hay mucho por hacer entre todos para mejorar el trabajo cotidiano.

Acorde a estas cuestiones a mejorar para ampliar la cultura inclusiva y en concordancia con el Artículo 5 de la Resolución 311/16, “la cultura inclusiva debe ser un eje transversal en todas las instituciones educativas” y con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que se registra bajo la ley n° 26.378 en donde: Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva (...) en igualdad de condiciones; los/as directivos/as tienen el deber de supervisar y sensibilizar tanto a la comunidad como a los/as docentes, fomentando recursos para que puedan llevar a cabo intervenciones y respuestas adecuadas frente a situaciones de inclusión y diversidad y, a su vez, esto influir positivamente en los/as alumnos/as. Esto fomenta, según el estudio de revisión realizado por Johnson y Johnson (1989), relaciones solidarias y de compromiso entre los/as estudiantes, que

incluyen la valoración de la diversidad y sentimientos de cohesión, además de repercutir en la mejora del rendimiento académico. Asimismo, aprender en un contexto abierto a la diversidad permite ampliar el punto de vista del niño, favorecer el desarrollo de A.C y, por lo tanto, de habilidades sociales.

Por lo que, es de gran valor que tanto directivos como docentes perciban las falencias de la institución y sugieran cambios positivos para ampliar la cultura inclusiva de la escuela, ya que es parte de la tarea de las instituciones educativas, docentes y directivos preparar a los/as alumnos/as “para aceptar como natural la arbitrariedad cultural y la diversidad” (Gómez A. P. 1992).

Es este sentido, la decisión institucional y el compromiso asumido desde el equipo directivo configura un factor decisivo en el proceso de mejora educativa de la escuela, tal como indica Saiz et al (2009, Pp. 11) al explicar que “El papel que desempeñan los equipos directivos es clave para conseguir que la educación inclusiva se vaya expandiendo al conjunto de la actividad docentes y del funcionamiento de la escuela”.

De hecho y conforme esta pregunta, para la presente investigación resultó relevante conocer si tanto el equipo directivo, de orientación escolar y docentes de la institución tienen un enfoque inclusivo. Por esta razón, como se comentó anteriormente, se caracterizó el contexto institucional en el que se hallaba la muestra a través de un cuestionario detallado al principio de esta investigación, a partir del cual se caracterizó a esta escuela como un contexto escolar tendiente a la inclusión.

En este punto resulta de interés destacar que en varias ocasiones, la representante del equipo de orientación escolar entrevistada explicitó que el perfil de la institución es inclusivo, e hizo hincapié en que desde el equipo directivo se considera que los/as docentes tiene el deber de formarse para la diversidad, en alusión a que es la escuela debe adecuarse a las necesidades de los/as alumnos/as, y no al revés, y en clara oposición a la postura de otras escuelas que excluyen a alumnos con dificultades específicas de su matrícula excusándose bajo diferentes argumentos. Todo esto nos permite interpretar que, el posicionamiento del equipo de orientación y de los/as docentes, se acerca a lo planteado por el modelo social de la discapacidad. A su vez,

este compromiso manifiesto hacia la inclusión parece impregnarse en la cultura de la escuela, como lo son los/as niños/as y sus familias.

La orientadora del equipo, afirmó que:

“El perfil institucional es inclusivo, y la directora siempre dice lo mismo: “No le vamos a recomendar nunca a un chico con discapacidad que busque otro colegio. Es al docente: No estás abierto a trabajar de esta manera, la escuela trabaja así; si no te gusta, tenes toda la libertad de elegir otras escuelas donde no haya inclusión, pero acá sí hay”. En consonancia con esto, la Presidencia de la Nación (2008), destacó mediante un documento orientativo sobre Buenas prácticas Inclusivas, que

La Escuela Inclusiva es la que desempeña el importante rol y función en relación a la eliminación de barreras físicas, culturales, comunicacionales y sociales; se trata de una escuela que no pone exigencias de ingreso ni requisitos de selección, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación con el fin de formar, con calidad, personas sensibles al respeto de la diversidad humana (pp. 8), tal como se evidencia en la escuela de la muestra de este TFE.

A partir de los comentarios de la orientadora, se pudo inferir que hay iniciativa por parte del equipo directivo y el equipo de orientación, en proponer llevar a cabo intervenciones dirigidas a ampliar las condiciones de inclusión con padres, alumnos y entre los mismos docentes, a fin de facilitar la participación de todos/as los/as niños/as en igualdad de condiciones y eliminar barreras que perturban el aprendizaje.

Las concepciones de los/as docentes acerca de la inclusión han sido más vagas en el aspecto conceptual y han estado mayormente configuradas por impresiones o experiencias personales. Incluso, algunos/as de ellos/as expresaron que consideran que la inclusión educativa es “muy importante” para la vida de los/as alumnos con discapacidad, asociándola a la igualdad de condiciones para la accesibilidad a la educación como también una oportunidad para el aprendizaje cultural y en valores para los pares que vivencian estas experiencias junto a ellos/as, pero sopesando a su vez, distintos obstáculos o barreras para su concreción. Entre ellas, la frustración en muchos

casos, de sentirse sin los recursos necesarios para realizar intervenciones o acudir a todo el alumnado.

En otra pregunta, indagamos si consideraba que el personal era consciente del potencial que tiene para prevenir o intervenir en las dificultades del alumnado; la orientadora respondió que le parecía que “Los/as docentes no se dan cuenta del potencial que ellos/as tienen”.

En relación a esto, la entrevistada dio un ejemplo de una intervención puntual que realizó una docente frente a un incipiente conflicto que se estaba gestando entre dos compañeros, uno de ellos con discapacidad. Al finalizar la anécdota, la entrevistada ofreció una reflexión personal, que da cuenta de su simpatía hacia este tipo de actitudes por parte del equipo docente: “yo no sé se dio cuenta del valor que tiene lo que hizo, creo que lo hizo tan cotidiano y tan espontáneo que nunca se dio cuenta del valor inmenso que tuvo esta intervención para los dos pibes”. El hecho de que haya reconocido el valor de esta intervención felicitando a la docente, habla de un equipo de orientación escolar que fomenta y apoya intervenciones facilitadoras de la inclusión de sus alumnos con discapacidad.

Ahora bien, retomando las percepciones de los/as docentes acerca de la inclusión educativa, y teniendo en cuenta que varios/as de ellos/as manifestaron toparse con dificultades, sentirse frustrados o con recursos insuficientes para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje y participación de sus alumnos; se pudo encontrar en la perspectiva aportada por la orientadora educacional, una visión más optimista acerca de los recursos de los/as docentes. Si bien la orientadora encuentra barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos materiales, como el edilicio y burocráticos, al hablar del equipo docente destacó que la mayoría de los/as maestro/as se hallan alineados con el compromiso que el equipo directivo asume para con la inclusión educativa de todo el alumnado; y destaca el valor de las intervenciones de los/as docentes y el potencial que tienen.

En este sentido, aunque los/as docentes hablaron de frustración y falta de recursos, es posible que, como señala la orientadora, haya en ellos/as un potencial que desconocen, pero que sin embargo ponen en juego al realizar intervenciones cotidianas.

Como advierten los/as especialistas en inclusión educativa, es esperable que los/as docentes experimenten desafíos, dificultades y frustraciones en cuanto a la tarea de educar en la diversidad, tal como expresa Saiz et. al (2009) al señalar que “Hablar de inclusión escolar implica hablar del modelo de educación que queremos, y necesariamente, del tipo de sociedad que queremos construir” (pp.10), haciendo alusión a que el modelo de inclusión es un proceso de mejora educativa que continúa, que es necesario revisar y problematizar diariamente, un horizonte que motoriza interrogantes constantes acerca de la situación actual, la ideal y aquello que hay que mejorar para llegar hasta allí, tal como sucede a los/as docentes entrevistados/as.

CAPÍTULO 2. DIMENSIÓN 2.0 Gestión docente: (G.D)

Los resultados pertenecientes a todas las categorías de la dimensión 2.0 que componen este capítulo permitirán explorar las percepciones de los/as docentes acerca de las características de las propuestas de A.C, que perciben como mediadoras para el aprendizaje y la participación en los/as niños/as y caracterizar las prácticas educativas de los/as docentes, orientadas a mediar estrategias para el A.C. Coincidente con los objetivos 1.9.1 y 1.9.2 del presente TFE.

Categoría 2.1 Planificación de propuestas de AC (PL)

Lev Vygotsky, se centró en los orígenes socioculturales del aprendizaje, y destacó que los/as niños/as internalizan los medios sociales adaptativos que la sociedad les ofrece a partir de la interacción con otras personas más experimentadas; y a medida que crecen, van ampliando su comprensión e integrando símbolos socialmente elaborados, como los valores y creencias, conocimientos culturales y científicos acumulados. Tal proceso de internalización de los medios socioculturales, permite al niño apropiarse de recursos para controlar y orientar su conducta, adquiriendo nuevas formas y funciones psicológicas que se amplían con la incorporación de signos y herramientas culturales (John- Steiner; Souberman, 1988).

Asumiendo la importancia de la mediación en el aprendizaje, Bruner y Olson (1973) enfatizan que la discusión en educación debería girar en torno a los medios de instrucción, más que al contenido, ya que, para estos autores, en primer lugar los/as

educadores/as deben decidir qué habilidad quieren que sus alumnos desarrollen para promover que aprendan a tomar decisiones acertadas.

Ahora bien, para que se aprenda a trabajar en cooperación, tal como indican Negro y Torrego (2014)

No es suficiente que aprendan a trabajar en equipo; es necesario que, además de esto, les enseñemos de una forma sistemática, estructurada, ordenada y persistente a trabajar en equipo. Hay que mostrar a los alumnos cómo pueden organizarse mejor para que su equipo rinda al máximo y puedan beneficiarse al máximo de esta forma de trabajar (Pp. 89).

Así pues, en la escuela y particularmente en el caso del método de trabajo cooperativo, la planificación de los contenidos y la intervención educativa deben estar preparados de forma cuidadosa. Es por ello que se propuso indagar la forma en que planifican los/as docentes de la muestra las propuestas de A.C.

Dado que la asiduidad con que se aplican las propuestas de A.C resulta un factor importante al momento de lograr el éxito en los objetivos de socialización e interacción positiva entre los/as niños/as, se preguntó a los/as docentes de la muestra con qué frecuencia suelen incluir propuestas de A.C en sus planificaciones, y casi el total (trece de los/as quince docentes que componen la muestra) manifestó que incluye estas propuestas “muy frecuentemente”, mientras que los/as dos restantes contestaron que es “Poco Frecuente” esta incorporación a sus planificaciones. Es de destacar que estos/as dos docentes son los/as mismos/as que han manifestado no haber participado en capacitaciones ni recibido formación sobre el método de A.C, y han expresado que se encontraban poco familiarizados con el método.

Pujolás (2014) explica que llevar a cabo de forma intermitente actividades bajo una organización cooperativa es sin dudas una buena medida, nos advierte sobre la importancia de estructurar la clase de forma cooperativa “más a menudo” para que los/as estudiantes aprovechen realmente sus beneficios. Y luego, el pedagogo agrega otra razón para aplicar con asiduidad estas propuestas: también el profesorado irá tomando confianza con estas estructuras, y ello hará que las utilice cada vez más, ya que “A

medida que el profesorado utiliza con más seguridad estas estructuras es muy posible que acabe organizando las unidades didácticas «entrelazando» varias de ellas” (Pp. 83).

La perspectiva aportada por Pujolás denota que resulta esperable que los/as docentes que estén menos familiarizados con el método lo practiquen menos y lo incorporen en menor medida a sus planificaciones. Sin embargo, la mayoría de los/as docentes que sí manifestó incorporar con frecuencia estas propuestas a sus planificaciones, coincide con la afirmación que hace el pedagogo español al asociar positivamente la frecuencia de implementación con el aprovechamiento de los beneficios del método, ya que en otras preguntas del presente trabajo, manifestaron que encuentran su utilidad en distintos aspectos que hacen al aprendizaje, la participación y la socialización de los/as niños/as.

Siguiendo la línea de la planificación docente, resultó relevante conocer qué objetivos persiguen al llevar a cabo propuestas de A.C. Las respuestas más frecuentes apuntaron a alcanzar objetivos de socialización, convivencia y vinculación entre los/as niños/as, explicando que realizaban estas actividades con el propósito de “mejorar el clima áulico”, entre otras.

Un cuarto de los/as entrevistados/as respondió que implementan propuestas de A.C en función de promover una retroalimentación positiva y cooperación entre los/as alumnos/as, representando el porcentaje mayoritario de respuestas coincidentes.

Ligadas a estos objetivos, se encontraron también respuestas que apuntaban a perseguir objetivos de fomento de la formación en valores y el respeto hacia los/as demás, expresando los/as docentes que se proponían “acrecentar valores que nos permiten mejorar como personas”, fomentar el “respeto por el otro” y por “la diversidad”. Si bien no utilizaron la palabra inclusión, manifestaron que entre sus objetivos apuntaban a fomentar la participación, la solidaridad y la empatía entre los/as alumnos/as. En menor proporción, se encontraron cuatro respuestas que apuntaban al aprendizaje individual de cada alumno, argumentando que se busca “promover aprendizajes significativos” y sembrar participación, motivación, interés y predisposición al aprendizaje. Dentro de este grupo de respuestas, se observa además que tres de los/as entrevistados/as manifestaron que buscaban fomentar el aprendizaje

de contenidos pedagógicos, siguiendo “objetivos especificados en las áreas curriculares”.

Ahora bien, al retomar lo expresado por el grupo mayoritario de respuestas que manifestó aplicar propuestas de A.C con el fin de fomentar el despliegue de habilidades sociales y el desarrollo de valores y sentimientos morales, se halló que estos objetivos son coherentes con los preceptos desarrollados por la Psicología Genética. La misma plantea que la etapa evolutiva que atraviesan los/as niños/as durante la infancia media es un momento crucial para el desarrollo afectivo y moral de las personas. Esta etapa, es un momento en el que se producen cambios en la afectividad, surgen sentimientos de respeto mutuo, se desarrolla una moral de cooperación que contribuirá a la aceptación y adherencia a las normas sociales (Piaget, J, 1986).

En este sentido, los resultados obtenidos hasta el momento denotan que los/as docentes se hallan conformes con los resultados obtenidos en relación al alcance de los objetivos perseguidos al momento de planificar, entre los cuales identificaron el potenciar la socialización, mejorar la convivencia, fomentar la formación en valores y la vinculación entre los/as alumnos/as.

Por otro lado, el criterio para organizar los grupos en el método A.C puede ejercer gran influencia sobre el resultado de la propuesta, como se mencionó en el marco teórico del presente trabajo; razón por la cual se indagó si los/as docentes solían utilizar criterios para agrupar a los/as niños/as, y de ser así, cuáles seleccionaban. Tres cuarta parte de los/as docentes (doce de los quince) manifestaron que utilizan criterios específicos para agrupar a los/as niños/as en propuestas con consigna de cooperación. Mientras que el resto de los/as docentes no utiliza ningún criterio en particular.

Para indagar cuáles era los criterios utilizados por los/as entrevistados/as, se utilizó una pregunta de tipo cerrada con opciones, pero aclarando que podía marcarse más de una opción y en caso de que utilizaran algún otro criterio no explicitado, podían ampliar debajo. A fin de presentar de forma dinámica los resultados obtenidos en esta pregunta, a continuación se presenta un gráfico de columnas en el que se pueden observar las respuestas y la frecuencia de selección de las mismas.

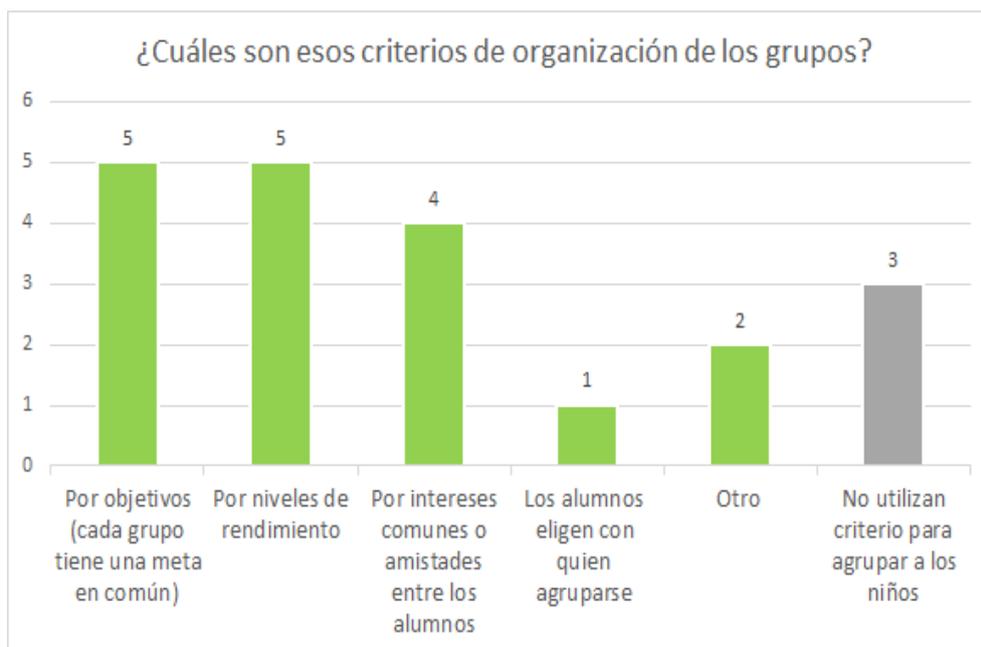


Gráfico de Fuente primaria: Los números que se encuentran arriba de cada columna indican la cantidad de docentes que seleccionaron esa opción. Cada docente seleccionó varias de estas opciones, por lo que da a entender que, varían los criterios de agrupación.

Los dos criterios seleccionados con mayor frecuencia por los/as docentes entrevistados/as han sido el de agrupación “por objetivos” (elegido por un tercio de la muestra), según el cual cada grupo tiene una meta o tarea en común por realizar y el agrupamiento “por niveles de rendimiento” (también seleccionado por un tercio de los/as entrevistados/as).

Otro criterio elegido frecuentemente ha sido el de agrupamiento “por intereses comunes o amistades entre los/as alumnos/as”, seleccionado por cuatro docentes.

En menor proporción, encontramos que tres de los/as docentes manifestaron no utilizar criterios para agrupar a los/as niños/as, y solamente uno de los/as entrevistados/as expresó que en su caso “los/as alumnos/as eligen con quien agruparse”. Finalmente, encontramos que dos de los/as docentes indicaron que utilizan otros criterios de agrupación, pero no aclararon cuáles.

Como señalan Negro, Torrego y Zariquiey (2014), la organización del grupo resulta determinante en el tipo de interacciones que establecerán los/as niños/as, y de allí su importancia:

La estructura organizativa de la clase incide en la calidad de las interacciones y la aceptabilidad social del aula. La estructura cooperativa produce interacciones positivas significativas entre los/as alumnos/as ordinarios e integrados: se produce un proceso de aceptación. Las estructuras competitivas e individualistas predisponen a un proceso de rechazo o indiferencia hacia las interacciones y aceptación entre alumnos. (Pp. 66)

La agrupación por objetivos, elegida por un tercio de la muestra, es la que más se acerca a la forma de estructuración de la clase propiamente cooperativa, ya que los/as niños/as son agrupados/as de manera heterogénea, pero el objetivo común los compromete a establecer relaciones de reciprocidad en pos de lograr el éxito compartido. En palabras de Pujolás (2014):

En una estructura cooperativa de la actividad los/as alumnos/as están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno/a, no sólo aprenda lo que el/la profesor/a enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros/as del grupo, es decir, se espera de ellos/as que, además, aprendan a trabajar en equipo.

En el caso de los/as docentes de la muestra, se halló que muchos agrupan por niveles de rendimiento o dejan esta elección a criterio de los/as alumnos/as (por intereses comunes o amistades); esto indica que la mayoría de los/as entrevistados/as varían la elección del criterio de agrupación, por eso, dependiendo de las actividades a realizar, y en consecuencia, el criterio de heterogeneidad al que hacen mención tantos autores no siempre es tenido en cuenta. Lobato Fraile (1997) también enfatiza en el hecho de que los grupos cooperativos se constituyen según criterios de heterogeneidad, al igual que Pujolás, que enuncia que en efecto, “un grupo clase formado a partir del criterio de heterogeneidad, que refleje la diversidad de la sociedad, es más inclusivo que otro formado a partir del criterio de homogeneidad (Pujolás, 2014, Pp.77).

Por último, al hablar de criterios de agrupamiento en las propuestas de A.C, es necesario destacar la advertencia de Johnson, Johnson y Holubec (1994):

“No basta trabajar en grupos pequeños. Es necesario que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una

interacción directa "cara a cara", la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación individual y grupal" (pp.26)

Es por ello que a pesar de que el docente no siempre tenga en cuenta el criterio de heterogeneidad, aun así puede darse una interdependencia positiva entre los/as niños/as si estos realizan actividades de cooperación con regularidad, aprenden a comunicarse y trabajar de manera armoniosa, para lo cual el rol mediador del docente resultará fundamental.

Luego se buscó indagar acerca de la frecuencia con la que los/as docentes les comentan a sus alumnos/as los objetivos o habilidades que esperan de ellos/as antes de comenzar una propuesta con consigna de cooperación, y se obtuvo que poco más de la mitad de los/as interrogados/as comentan "Muy frecuentemente" los objetivos a sus alumnos, el resto de manera "poco frecuente" y uno/a de ellos/as "Nunca" anticipa lo que espera de los/as alumnos/as.

En este punto es preciso revisar lo señalado por los especialistas en A.C, que advierten que para que los objetivos de socialización e interdependencia positiva propuestos se concreten, se hace necesario se explicitar previamente a los/as alumnos/as cuáles son los objetivos que se desea que alcancen, qué actitudes o valores desea observar en los grupos y, por sobre todo y no menos importante, enseñar esas habilidades o actitudes que se desea observar. Como indica Gavilán (2010), no se puede evaluar o esperar determinados objetivos o valores si estos, de antemano, no fueron explicitados y enseñados, razón por la cual el rol docente resulta esencial.

También indagó si al momento de presentar la consigna de trabajo cooperativo el/la docente explicita (o no) que el objetivo de la misma es, entre otros, trabajar hacia una meta en común y con qué frecuencia suele hacerlo; las respuestas arrojaron que todos/as los/as docentes, excepto uno/a (Catorce de quince) explicitan a los/as alumnos/as que el objetivo del trabajo cooperativo es trabajar hacia una meta en común, mientras que el/la docente exceptuado/a consideró que en su materia no es necesario.

Respecto a estos resultados, algunos autores advierten que en las propuestas de cooperación el/la docente debe cumplir un rol mediador, y entre otras cuestiones,

precisar los resultados que espera observar en sus alumnos/as, permitiendo que los/as participantes tengan en claro que algo en común los une. Plantear propósitos y metas claras tanto en lo académico como en lo social, proporcionar los objetivos esperados de forma verbal o escrita a los/as alumnos/as, explicar por qué la cooperación es importante y modelar las habilidades sociales y de cooperación que espera que se desarrollen en la actividad brindando ejemplos, también es relevante en el rol docente. (Ferreiro, G. 2002; Pujolás, 2014).

En muchas ocasiones, gran parte de los/as docentes dan por sentado las habilidades sociales en los/as niños/as, como se mencionaba anteriormente, pero esto no es así, por lo que “Al igual que se aprenden contenidos conceptuales, es necesario también enseñarles y comprobar que ponen en práctica las habilidades sociales necesarias para poder trabajar en equipo” (Gavilán, P, 2010).

Esto coincide con los resultados obtenidos, en donde la gran mayoría de los/as docentes destaca que antes de comenzar una propuesta con consignas de cooperación suelen comentar a sus alumnos lo que se espera de ellos/as, denotando un rol mediador. Esto, sumado a los resultados obtenidos acerca de los valores o habilidades que esperan observar en los/as alumnos/as, permite caracterizar las prácticas educativas de los/as docentes, orientadas a mediar estrategias para el A.C, consecuente al objetivo específico 1.9.2 del presente TFE.

Por otro lado resulta relevante para la investigación también indagar qué habilidades o actitudes esperaban observar en sus alumnos a la hora de planificar propuestas de A.C, a fin de explorar las expectativas de los/as entrevistados/as al seleccionar este método y caracterizar sus prácticas orientadas a mediar estrategias para el mismo. Las respuestas reflejaron que la mayoría de los/as docentes se centró en objetivos mayormente ligados a la socialización, mientras que dos docentes apuntaron específicamente a expectativas relativas a contenidos académicos.

Ocho de los/as quince entrevistados/as respondió que esperaban observar actitudes o habilidades ligadas a la promoción de la interacción entre pares, dentro de las cuales se destacan tres tipos de expectativas: por un lado aquellas asociadas al desarrollo de habilidades para comunicarse y escucharse. Otro tipo de expectativas

ligadas a la promoción de valores sociales y en tercer lugar, al aspecto motivacional de la interacción, o el fomento de las “ganas de interactuar”.

Como ya se adelantó, cerca de la mitad de los/as docentes (siete de ellos/as) manifestaron que esperan observar trabajo en equipo, ayuda mutua, solidaridad y cooperación entre pares.

Otro tipo de expectativas estuvieron ligadas mejoras en la predisposición y actitud de los/as niños/as para el aprendizaje, dentro de las cuales encontramos menciones en cuatro de los/as entrevistados/as del concepto de responsabilidad y la palabra compromiso. Algunos/as de los/as docentes apuntaron también a la motivación, el interés y el “entusiasmo” y otros dos hablaron de estimular la creatividad.

Tres de los/as entrevistados/as manifestaron que esperan que estas propuestas contribuyan al despliegue de la autonomía, la independencia y emisión de juicios propios por parte de los/as niños/as, y en dos oportunidades se mencionó la expectativa de lograr en los/as niños/as mayor tolerancia frente al error o a la frustración.

Por último, una pequeña porción de la muestra (dos de los/as docentes) señaló que sus expectativas se asocian fundamentalmente al logro de objetivos académicos, explicando que esperan concretar los planificados en la currícula.

Las respuestas a esta pregunta, se complementan con las respuestas otorgadas en las preguntas referidas a los objetivos planteados al momento de planificar propuestas de A.C y a los resultados observados por los/as docentes en los/as niños/as al implementar estas propuestas. Al poner sus respuestas en relación, se puede interpretar que los objetivos propuestos y las expectativas de los/as docentes se hallan alineados: los/as docentes priorizan mayoritariamente objetivos de socialización y formación en valores, los cuales parten de sus propias expectativas.

A su vez, tal como menciona Gavilán, P (2010),

La experiencia demuestra que resulta necesario enseñar en clase deliberadamente el tipo de comportamientos y actitudes que son necesarios para trabajar cooperativamente, y dar la oportunidad a los/as estudiantes de ponerlos en práctica, tantas veces como sea necesario hasta

que se incorporen y lleguen a formar parte de su repertorio habitual de conductas. (pp. 96)

Categoría 2.2 Experiencias de trabajo con propuestas de AC (EPAC) (incluye barreras y obstáculos).

A modo de indagar las experiencias del docente con propuestas de cooperación con el objetivo de caracterizar sus prácticas orientadas a mediar estrategias de A.C, resultó de interés investigar acerca de qué tipos de propuesta suelen poner en práctica para fomentar la cooperación en el aula, y se encontró que más de la mitad de los/as docentes hablaron de la forma de agrupar a los/as niños/as, como un elemento importante en la puesta en práctica de estas propuestas. Tres de los/as quince entrevistados/as manifestaron que organizan a los/as alumnos/as en grupos pequeños o en parejas; otros tres hicieron énfasis en la conformación de grupos heterogéneos, mientras que dos de ellos/as explicaron que les resulta más efectivo agrupar por tareas o considerando las relaciones espontáneas entre los/as niños/as. La importancia de la flexibilidad en la forma de agrupar a los/as alumnos/as fue mencionada por dos de los docentes.

Dos entrevistados/as refirieron a la distribución del espacio como facilitador de la interacción en este tipo de actividades, procurando disponer el mobiliario de manera adecuada para promover las interacciones entre los/as niños/as y la atención hacia el docente. El otro docente, en este caso de una materia especial (música), mencionó que suelen trabajar disponiéndose en ronda.

El rol del docente como guía o referente fue mencionado por tres docentes como relevante, aunque la mayoría de los/as entrevistados/as manifestó tener un rol activo en la organización de las actividades y la asignación de grupos y roles.

Dos docentes de materias especiales (plástica e inglés) mencionaron que suelen trabajar de forma cooperativa con otros colegas docentes y que estas propuestas planificadas en conjunto apuntan a fomentar y estimular la colaboración mutua entre los/as alumnos/as.

Una de las docentes de grado mencionó el trabajo por proyectos y que en muchos casos los/as alumnos/as se reúnen en sus casas con otros compañeros para terminar los trabajos.

Por último, se halló que más de la mitad de los/as entrevistados/as remitieron a los objetivos de trabajo, destacando que pretenden que al final de la actividad se pongan en común los resultados obtenidos, promoviendo la participación de todos/as los/as alumnos/as, el debate de resultados y el quehacer conjunto y compartido como meta.

Cuando se pidió a los/as docentes que describieran alguna propuesta de A.C que recordasen haber implementado, encontramos que cinco docentes comentaron sobre propuestas en las cuales los/as niños/as trabajaban en grupos para investigar un tema, organizar la información y luego exponerlo frente a la clase. Dos de ellos/as mencionaron que luego lo aprendido se expone frente a otros/as docentes, alumnos/as o directivos/as.

Dependiendo de la disciplina, los/as docentes dieron distintos ejemplos de proyectos que involucraron al A.C en las diferentes áreas escolares. En mayor parte, estas propuestas estaban relacionadas con investigar, debatir conjuntamente y exponer y tenían como objetivo principal que los/as niños/as puedan interactuar con el resto de sus compañeros, ayudarse mutuamente, respetarse y escucharse. Dos docentes del área de música refirieron a trabajos de cooperación en torno al armado de una banda sonora, con ensambles vocales y/o instrumentales.

Finalmente, un docente comentó que trabajó con emergentes y necesidades del grupo.

Al observar los resultados acerca de las propuestas que han puesto en práctica a lo largo de su experiencia, se denotan los objetivos de los/as docentes, que además de pretender que los/as niños/as alcancen los objetivos curriculares, aspiran a que puedan adquirir habilidades sociales y de socialización; ya que se busca que aprendan la currícula a través de la interacción y cooperación entre pares.

Con motivo de seguir investigando acerca de las experiencias de los/as docentes con este método, se indago qué resultados obtuvieron luego de implementar propuestas de A.C.

El total de los/as docentes manifestaron haber obtenido muy buenos resultados.

Casi la mitad de los/as docentes (siete de ellos/as) asoció las propuestas de A.C implementadas con la motivación y el fomento de la participación, cooperación, comunicación e interacción entre los/as alumnos/as.

Estos aportes de los/as docentes, concuerdan con las justificaciones teóricas brindadas por diversos autores acerca de las ventajas del A.C para generar interacciones positivas entre los/as niños/as, que señalan que las mismas les permitan conocer y respetar a sus pares, descubriendo el valor de la diversidad y del trabajo en equipo para potenciar sus propias capacidades, en pos de lograr comunidades y sociedades cada vez más inclusivas en las que todos/as tengan lugar para participar (Echeita G., 2014; Ferreiro, G. R 2002; Jhonson y Jhonson, 1999; Negro, Torrego y Zariquiey, 2014; Pujolás 2014).

Por otra parte, tres de los/as docentes manifestaron que luego de implementar estas propuestas percibieron fortalecida la confianza de los/as niños/as en sus propias aptitudes y estimulada la autonomía. Otro/a entrevistado/a, destacó que obtuvo muy buenos resultados, argumentando que el hecho de trabajar en equipo disminuye la presión individual, “ya que los/as niños/as no sienten esa presión ni frustración por no poder realizar alguna actividad acorde a su nivel de aprendizaje”.

Estos resultados, coinciden con la evidencia que menciona Gavilán, P (2010), “El entramado cooperativo hace que los/as alumnos/as manifiesten actitudes más positivas hacia la materia, el aprendizaje y la vida escolar. Se sienten mejor, más relajados frente a la materia y con más confianza en sí mismos, a consecuencia de lo cual disminuye el absentismo y aumenta el compromiso personal por aprender” (pp. 120). Además, este autor agrega y coincide “La motivación aumenta como consecuencia de verse compensada la presión por alcanzar el nivel debido, con un mismo nivel de apoyo social dentro del grupo” (pp. 120)

Tres de los/as quince entrevistados/as, además de reconocer resultados positivos en la implementación de estas propuestas, señalaron aspectos que obstaculizan la tarea: como los grupos numerosos o la falta de recursos para acudir a los/as niños/as con inclusión.

Retomando la disyuntiva planteada por uno/a de los/as docentes, que había expresado dificultades para disponer de tiempo suficiente para atender la heterogeneidad de demandas educativas de los numerosos alumnos que tiene a su cargo, resulta interesante la perspectiva planteada por Echeita (2014), que explica que es posible que en un primer momento, hasta que los/as alumnos/as logran establecer relaciones cooperativas propiamente dichas, este método puede demandar al docente mayor atención. Pero, una vez que los/as alumnos/as establecen una interdependencia positiva, estos se predisponen a ayudarse entre sí, a solicitar ayuda a sus compañero/as y a aprender de estos, facilitando que el docente tenga más tiempo para atender necesidades puntuales de aquellos/as alumnos/as que presenten dificultades. En palabras del pedagogo español:

El A.C le ayudará a que en muchísimas ocasiones sean los/as propios/as alumnos/as los que estén facilitando y mediando, cognitiva y lingüísticamente, en los procesos de aprendizaje de sus compañeros, lo que a usted le liberará de tiempo para dedicarse a un rol como docente, ya no tan centrado en presentar, organizar los contenidos, controlar la atención del grupo o mediar en todos los conflictos, sino en crear las condiciones para que sus alumnos aprendan de forma cada vez más autónoma por sí mismos y con ayuda de sus compañeros. (Echeita, 2014, pp.33)

Dependiendo de la disciplina, los/as docentes dieron distintos ejemplos de proyectos que involucraron al A.C en las diferentes áreas escolares. En mayor parte, estas propuestas estaban relacionadas con investigar, debatir conjuntamente y exponer y tenían como objetivo principal que los/as niños/as puedan interactuar con el resto de sus compañeros, ayudarse mutuamente, respetarse y escucharse. Dos docentes del área de música refirieron a trabajos de cooperación en torno al armado de una banda sonora, con ensambles vocales y/o instrumentales.

Por otra parte, retomando la pregunta en donde los/as docentes debían describir brevemente estrategias que implementan para fomentar la cooperación en el aula, se encontró que solo mencionaron estrategias tienen que ver con la organización del aula y la conformación de grupos, sumado a la puesta en común de todos los grupos para fomentar la participación e interacción; pero sus descripciones fueron escuetas y se esperaba que los/as docentes pudieran detallar en mayor profundidad estrategias propias

del rol docente en el AC. Es menester aclarar, sin embargo, que aunque los/as docentes no brindaron explicaciones detalladas sobre propuestas que concretamente hayan implementado, sí han brindado muchos datos que permiten interpretar que en su experiencia, la implementación de estas propuestas les ha dado resultados positivos y acordes a sus expectativas.

Respecto de la pregunta si los/as docentes observaron algún conflicto o dificultad en la interacción recurrente en los/as alumnos/as al abordar tareas grupales de cooperación, del total de los/as docentes entrevistados/as, poco más de la mitad (ocho de los/as quince) afirmó que suele haber conflictos o dificultades en la interacción que son recurrentes, si bien no todos justificaron su respuesta.

Entre los/as que ampliaron su respuesta, tres coincidieron en señalar que la exclusión o la falta de participación puede ser un conflicto recurrente, como también la timidez de los/as alumnos/as.

Otros/as dos docentes también destacaron la influencia de las características de la propuesta, si estas no son atractivas para los/as alumnos/as, pueden observarse mayores conflictos o dificultades.

Tres de los/as quince entrevistados/as señalaron como motivos de conflicto aspectos más ligados a la regulación de la conducta y la tolerancia a la espera o la disputa por materiales. Por último, un docente fundamentó que si bien no es frecuente, a veces sucede que los/as alumnos/as no logran ponerse de acuerdo.

Entre quienes dijeron que no observaban conflictos recurrentes, uno aclaró que por el contrario, este tipo de propuestas facilita la interacción.

En este aspecto, se torna relevante retomar lo mencionado por el pedagogo especialista en A.C, Pere Pujolás (2014) al indicar que cuando se observan conflictos o dificultades en los/as alumnos/as, el docente debe realizar intervenciones pertinentes, dado que “Enseñar a trabajar en equipo” implica muchas tareas, como:

(...) enseñarles a organizarse como equipo para conseguir metas y a autorregular el funcionamiento de su equipo identificando lo que no hacen correctamente y les impide conseguir lo que persiguen, y

poniendo los medios para mejorar progresivamente estos aspectos negativos, de modo que aprendan, practicándolas, las habilidades sociales imprescindibles para trabajar en grupos reducidos (Pp. 89).

Siguiendo en el marco de las experiencias docentes con el método de cooperación, resultó significativo para la investigación indagar si los/as docentes se habían topado alguna vez con barreras que dificulten el aprendizaje o la participación de los/as alumnos/as en tareas de trabajo cooperativo. Once de los/as entrevistados/as seleccionaron que sí se han topado con barreras y cuatro que “no” se han topado con barreras.

En caso de haber respondido que “sí” la pregunta anterior, los/as docentes debían aclarar entre opciones preestablecidas por las investigadoras, de qué índole eran esas barreras que dificultan la participación y el aprendizaje. Cada docente podía elegir una o varias de las opciones.



En el presente gráfico, se representa en el eje “Y” la frecuencia con que cada opción fue seleccionada por el total de la muestra, y en el eje “X” las opciones relativas al tipo de barreras para el aprendizaje o participación.

Los resultados arrojaron que casi la mitad de los/as docentes (seis de quince entrevistados/as) indicaron que en su experiencia durante este tipo de propuestas se han

topado con barreras “De recursos: espacio, tiempo, materiales”, siendo esta opción la más seleccionada. Estas barreras, como ser la falta de materiales o poco espacio, sobrepasan el rol docente, por lo que para que estas se derriben es probable que tenga que intervenir el equipo directivo, el cual, tal y como explicó la orientadora educacional en la entrevista, también está supeditado en última instancia a los recursos asignados a partir de decisiones y voluntades políticas.

Por otro lado, cinco entrevistados/as señalaron que han hallado barreras “Individuales de los alumnos” mientras que otros cinco entrevistados/as manifestaron haber encontrado barreras de “Organización (disposición grupal, tiempo, espacio, asignación de tareas y roles)”. Resulta interesante aquí analizar en dónde es que los/as docentes ubican las barreras, para interpretar cuál es su posicionamiento respecto a las mismas: mientras que considerar que los conflictos y barreras tienen su origen en dificultades o características individuales de los/as alumnos/as remite a un paradigma educativo más asociado a la integración, según el cual la responsabilidad de derribar esas barreras dependería más del alumno que de la escuela; en cambio, cuando se considera que el origen de tales barreras se encuentra en la Organización, hallamos una postura más afín al paradigma actual de inclusión educativa, a partir de la cual el rol docente cobra mayor protagonismo, en tanto mediador y agente de cambio. Respecto a ello, el lector podrá encontrar mayores detalles sobre las intervenciones docentes, indagadas en profundidad en la siguiente categoría, la cual indaga diversos aspectos sobre el rol mediador del docente en propuestas de A.C.

Por otra parte, dos de los/as docentes seleccionaron la opción “otros aspectos”. Uno/a de ellos/as destacó que la barrera que dificulta es el recurso humano, ya que es muy necesario el apoyo a la tarea docente en algunas ocasiones, principalmente en los primeros grados en los que hay niños/as con proyectos de inclusión, debido a que se torna difícil acudir a todos/as ellos/as siendo un docente por grado. Los/as mismos/as cuatro docentes que no encontraron ninguna barrera son los mismos que seleccionaron la opción “Sin barreras”.

Categoría 2.3 En cuanto a la pregunta anterior, consideramos relevante seguir investigando acerca **del rol mediador del docente dentro de las propuestas de A.C,** que también incluye **intervenciones mediadoras para ampliar la participación y la**

inclusión, dando lugar a la **tercera categoría de la segunda dimensión Gestión Docente**.

Por esto, se indagó en qué situaciones los/as docentes consideran que es importante intervenir durante el abordaje de una tarea de A.C, obteniendo como respuesta que más de la mitad de los/as entrevistados/as (ocho de los quince) consideran que su intervención es importante en todo momento. Tres de ellos/as señalaron que el/la docente debe ser una guía permanente y que deben intervenir directa e indirectamente, tratando de darles confianza a los/as niños/as y apoyándolos en todo momento.

Por otro lado, los/as siete docentes restantes contestaron que intervienen en situaciones puntuales: cuando el niño lo requiere, cuando se observa que no hay diálogo o producción, cuando hay dificultades en la comprensión de las consignas o cuando se vulneran los derechos de algún compañero. También mencionaron que los/as motivan constantemente a participar.

Todas estas respuestas dadas por los/as docentes llevan a pensar en la diversidad de intervenciones que el docente puede realizar en estas propuestas. Como ya se destacó en repetidas oportunidades en el presente trabajo, el rol mediador de docente es indiscutiblemente necesario para que las propuestas de A.C resulten exitosas.

Ahora bien, para profundizar la comprensión sobre este aspecto, parece atinado mencionar el desarrollo teórico de Más, Negro y Torrego (2014), que explican que el rol que el docente debe tomar en cada momento del proceso de implantación del A.C en el aula, va variando a medida que el grupo va logrando mayor cohesión. Los autores distinguen cuatro fases: en un primer momento, la prioridad del/la docente será que los/as niños/as se conozcan y se cree un clima de aprecio, resultando relevante la explicitación de las expectativas y objetivos asociadas al trabajo compartido. En segundo lugar, es común que surjan conflictos que el grupo deberá resolver, estableciendo reglas de trabajo y flexibilizando sus expectativas iniciales con el docente como guía. Una vez que logren organizarse, comienza la tercera fase, de cooperación propiamente dicha, en la que podrán trabajar como equipo con metas claras, compartidas y roles asumidos, y el docente tendrá la función de ayudarles a desarrollar habilidades sociales y reforzar la cooperación mediante propuestas estimulantes. Finalmente, en una última etapa, se buscará que el grupo haga un cierre mediante la

reflexión acerca de lo que han conseguido, así como también pensar aquello que podrían mejorar.

Retomando lo mencionado por Más, Negro y Torrego (2014), entonces podemos entender que todas las respuestas dadas por los/as docentes cobran validez, ya que es cierto que las intervenciones son en todo momento, pero también que hay momentos en que surgen conflictos y resulta importante que el docente ayude a los/as niños/as a comunicarse armoniosamente y organizarse para resolverlos. También es importante, como bien señalaron, hacer aclaraciones iniciales e intervenir con mayor intensidad al inicio del trabajo. Si logran superar los obstáculos iniciales, es posible que los grupos logren constituirse como equipo y trabajar mancomunadamente, potenciando sus aportes y desarrollando una interacción positiva.

El hecho de que las intervenciones de los/as docentes sean más intensas en las primeras fases del trabajo resulta esperable, ya que como señala Echeita (2014), una vez que los/as chicos/as logran trabajar de manera propiamente cooperativa, aumenta su autonomía respecto del adulto.

Con motivo de seguir indagando acerca del rol docente como mediador en las propuestas de A.C, se preguntó acerca de cómo proceden a intervenir los/as docentes en caso de que observen dificultades, conflictos o barreras para la participación. Se encontró que casi dos tercios de la muestra (nueve de los/as quince docentes) expresó que recurren a fomentar el diálogo y la escucha entre los/as alumnos/as para hacerlos reflexionar sobre lo sucedido.

Cuatro de los/as entrevistados/as manifestaron otra manera de proceder, que consiste en observar cómo los/as niños/as intentan resolver el conflicto, dándoles tiempo para que puedan dialogar por sí solos/as y encontrar una solución con independencia del adulto, interviniendo sólo si los/as alumnos/as no logran llegar a un acuerdo por sí solos/as.

Por otra parte, dos de los/as docentes no responden a la pregunta debido a que no han observado conflictos. Mientras que un docente expresó “Cuando se presentan dificultades no siempre actúo de la misma manera, el clima o la situación en particular requieren un modo especial de acuerdo a las necesidades del momento”.

La participación en grupos de A.C inevitablemente produce conflictos, por más mínimos que estos sean; que van desde ponerse de acuerdo para realizar una actividad, designar roles, debatir y no concordar con la opinión del otro, etc. Sin embargo, el conflicto mediado efectivamente, puede encauzarse en una situación que represente una oportunidad de aprendizaje para los/as niños/as.

En este caso, al momento de intervenir frente a conflictos o dificultades que se dan en situación de cooperación, se observa que los/as docentes de la muestra optan por ofrecer tiempo suficiente a los/as alumnos/as para que estos a través del diálogo y la escucha, puedan resolver el problema de forma autónoma e independiente; más en caso de que no puedan hacerlo, proceden a intervenir para encauzar el trabajo cooperativo.

Este tipo de intervención, coincide con lo planteado por Johnson y Johnson (1999), que indican que en el A.C resulta relevante dar lugar a los/as alumnos/as para que resuelvan el conflicto autónomamente, ya que esta postura brinda a los/as niños/as la posibilidad de aprender con éxito estructuras y habilidades para resolver conflictos de manera constructiva.

Sin embargo, cuando los/as niños/as no logran acordar una solución, resulta muy atinado intervenir propiciando la reflexión mediante el diálogo y la escucha, tal como manifestaron que lo hacen la mayoría de los/as docentes entrevistados/as. Como dice Pere Pujolás (2014), resulta inevitable que los conflictos marquen la vida como grupo; pero es necesario que los/as alumnos/as reflexionen sobre las dificultades y sepan manejar la situación desde la comunicación pasiva.

Para autores como Más, Negro y Torrego (2014), la comunicación de los conflictos, es también el primer paso para llegar a una solución, por ello sugieren fomentar la escucha activa y la emisión de mensajes en primera persona para favorecer las interacciones cara a cara, reduciendo la agresividad y dando lugar a una comunicación más efectiva y empática. En este sentido, las intervenciones de los/as docentes de la muestra parecen acordes a lo planteado por los especialistas en A.C.

Por consiguiente, el tiempo que en una clase cooperativa se emplea para enseñar a negociar la resolución de conflictos, así como a mediar en los conflictos de los demás, es una buena inversión de la que se benefician todas las personas del grupo; este tiempo se

rentabiliza después a lo largo del curso. Y no hay que olvidar que este aprendizaje será gran parte de lo que les quede cuando salgan del sistema escolar y se integren en la vida adulta. (Gavilán, P 2010, pp. 103).

En cuanto a las intervenciones del docente en relación a la inclusión escolar, y entre otras tantas intervenciones, se indago específicamente por si proporcionan información sobre las potencialidades y particularidades de los/as niños/as con discapacidad a sus compañeros/as, otros/as docentes o familia, a fin de informar para enriquecer el ambiente y el respeto sobre la diversidad y las respuestas fueron variadas. Poco más de la mitad de los/as entrevistados/as (siete de ellos/as) afirmó que sí se proporciona información a la comunidad educativa. Otros tres docentes afirmaron que se brinda información a docentes, al equipo de conducción y a las familias pero no incluyeron a los/as niños.

Cuatro docentes contestaron que ello depende de la situación: uno señaló que se proporciona información a los/as niños/as cuando estos lo solicitan, contando que al surgir interrogantes de los/as niños/as respecto de su compañero con discapacidad, se va respondiendo a ello; y los/as otros/as tres docentes explicaron que la información se brinda según se considere necesario y dependiendo del tipo de discapacidad.

Un único entrevistado del total de los/as quince, respondió que considera que no se brinda tal información.

Esta indagación se debió principalmente a que para algunos autores, entre ellos Del Valle y Vega (2009) la escuela debe ser promotora de prácticas inclusivas, lo cual no solo incluye abrir las puertas a niños con discapacidad, sino también realizar trabajos diarios dentro de las aulas para promover el respeto a la diversidad. Por eso, la escuela como encargada de impartir saber, debe no solamente brindar información a sus alumnos, sino a la comunidad que la acompaña (entiéndase, familia de los alumnos, docentes, etc.).

A estos resultados, se suma lo enunciado por la orientadora educacional de la escuela, quien explicó que en muchos casos se encarga de reuniones con padres o acompaña a los/as docentes en estos procesos, como también realiza observaciones diarias dentro de la comunidad escolar. Ella manifestó que en conjunto con los/as docentes, no sólo se brinda información a las familias, sino que también se realizan intervenciones dirigidas a ellas.

La orientadora agregó también que en reuniones de padres organizadas por los/as docentes, se observan conflictos con familias de otros/as niños/as por los/as alumnos/as con discapacidad y que es muy importante que la institución deje en claro su postura frente a esto, interviniendo en estos casos. “Cuando la institución acepta tan genuinamente la inclusión, en general las familias también se acoplan a eso”. Por ejemplo, la entrevistada comenta que hay familias que plantean en grupos de padres o reuniones con docentes que saquen de la escuela a los/as niños/as con discapacidad, ya que les trae dificultades a sus hijos. En estos casos, la escuela responde firmemente con su impronta inclusiva haciendo comprender a las familias que los/as niños/as se benefician de la diversidad.

Categoría 2.4 Criterios de evaluación en propuestas de AC (E)

Aprender a complementar sus aportes con los de los/as demás niños/as para llegar a resolver y superar juntos problemas comunes es un aprendizaje fundamental para insertarse a sociedades cada vez más complejas y diversas; pero como todo proceso consta de graduales dificultades y progresos, que han de ser monitoreados por el docente. En este sentido, Pujolás (2014) destaca la importancia de las evaluaciones periódicas y observaciones, como herramientas principales del docente, para reflexionar y analizar el funcionamiento de cada equipo, y de toda la clase, y así constatar sus progresos o sus obstáculos, para a partir de allí, ayudar a los /as alumnos/as a establecer un “plan de equipo” que les permita articular su funcionamiento en torno al objetivo de cooperación.

Es por eso que dada la relevancia que tiene el proceso evaluativo en la valoración y en los resultados de las propuestas de A.C, se prosiguió a indagar qué aspectos tienen en cuenta los/as docentes a la hora de evaluar propuestas de A.C en los/as niños/as, para lo cual se utilizó un tipo de pregunta de respuesta cerrada con múltiples opciones, sin límite de cantidad de opciones a elegir y con la posibilidad de optar por “otra” en caso de no identificarse con ninguna de las opciones.

Las opciones eran: El trabajo en equipo- la organización- la colaboración y ayuda hacia otros compañeros- la producción final- la participación e involucramiento en la tarea- el respeto por sus compañeros y sus opiniones-capacidad de consenso - ser autónomos- otra.

Todas las opciones ofrecidas fueron elegidas por los/as docentes, y ninguno de ellos/as contempló otro criterio por fuera de dichas opciones. Los resultados arrojaron que el criterio de evaluación más relevante para el grupo en este tipo de propuestas, seleccionado por trece de los/as quince docentes fue “La colaboración y ayuda hacia otros compañeros”. Otros aspectos que expresaron tener muy en cuenta y con mayores votos fueron “El trabajo en equipo” y el “Respeto por sus compañeros y opiniones”, ambos seleccionados por la amplia mayoría (doce docentes) y “La participación e involucramiento en la tarea” (elegida por once de ellos/as).

Más de la mitad (ocho) de los/as entrevistados/as eligió como criterio de evaluación “La capacidad de consenso”; y poco menos de la mitad de la muestra seleccionó aspectos como “La organización” y “la producción final” (ambas elegidas por 6 docentes). Finalmente, una proporción que representa a un tercio de los/as entrevistados/as (cinco de ellos/as) eligió el aspecto “Ser autónomos”.

Al ver las respuestas de los/as docentes, encontramos que si bien todas las opciones fueron seleccionadas, los aspectos que hacen a la colaboración mutua, el trabajo en equipo, el respeto y el compromiso para con la tarea cobran gran relevancia al momento de evaluar a los/as niños/as para casi todos/as los/as docentes.

En relación a los aspectos que se priorizan al momento de evaluar, Pere Pujolàs (2014), advierte que es necesario incluir en los criterios de evaluación a las aptitudes para el “trabajo en equipo”, ya que de no hacerlo, estaríamos dando a entender a los/as niños/as que tales actitudes no son importantes. En cambio, el hecho de anunciar y evaluar aspectos que hacen a la forma de interactuar y vincularse como equipo, los/as docentes están también enviando un mensaje implícito a su alumnado: Es importante que aprendan “Esto”. En este sentido, la evaluación suma una motivación a la tarea cooperativa, ya que los/as alumnos/as pueden comprender que estas actitudes son valoradas por el maestro.

CAPÍTULO 3.

DIMENSIÓN 3.0 AC como recurso o herramienta para la inclusión educativa **(R.I)**

Los resultados obtenidos dentro de la dimensión 3.0 del capítulo 3 permiten explorar situaciones en las que el A.C es percibido como recurso para la inclusión y

participación educativa e identificar las características del A.C que los/as docentes perciben como presentes en los/as niños/as a partir de la puesta en práctica de estas propuestas. Coincidente con los objetivos 1.9.3 y 1.9.4 del presente TFE.

Categoría 3.1 Efectos percibidos por los/as docentes en los/as alumnos/as.

Referente a esto se propuso indagar si los/as docentes observan que al momento de realizar una tarea con consigna de cooperación se establece una interdependencia positiva entre los/as niños/as. En respuesta a esto, casi la totalidad de los/as entrevistados/as afirmó que sí observaba esta interdependencia positiva, a excepción de dos de los/as docentes, que respondieron “tal vez”.

La interacción con otros proporciona diversos beneficios a los/as alumnos, como ya se ha observado a lo largo del trabajo. Indagar acerca de si los/as docentes observan en sus alumnos/as el desarrollo de una interdependencia positiva da cuenta de que la propuesta de A.C que se está llevando a cabo está desarrollándose adecuadamente. De igual modo, para lograr estos beneficios e interdependencia es necesario propiciar un ambiente áulico adecuado. (Ferreiro, G, 2009).

Con motivo de seguir indagando situaciones o efectos percibidos en los/as niños/as, se investigó acerca de cuáles son los cambios más observados por los/as docentes en los/as niños/as luego de aplicar trabajos con consigna de cooperación, para lo cual se le propuso a los/as docentes seleccionar entre diferentes opciones ya preestablecidas por las investigadoras.

Para presentar los resultados de manera más clara y visual, se realizó el siguiente gráfico de columnas. Los resultados arrojaron que “Inclusión” y “desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás” fueron las opciones seleccionadas por la gran mayoría de los/as docentes (doce de los/as quince), seguida por la opción de “Mayor comunicación entre los alumnos”, elegida por dos tercios (diez de quince) de los/as docentes.

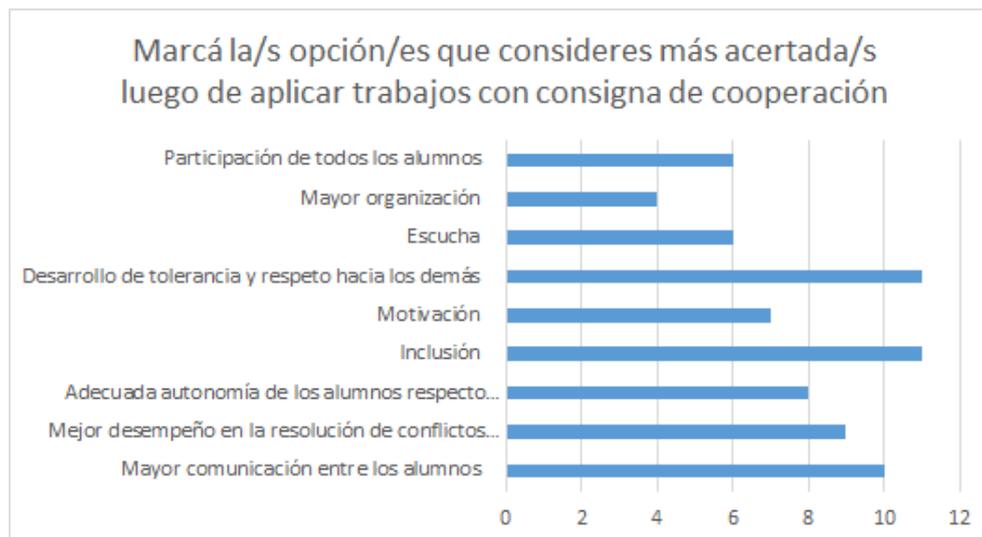


Gráfico de fuente primaria: *permite ver en el eje Y las opciones que se les brindaron a los/as docentes y en el eje X, aquellas que fueron seleccionadas con mayor frecuencia por los/as docentes.*

Luego le sigue “Mejor desempeño en la resolución de conflictos” seleccionada por nueve docentes, “Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente” escogida por ocho, “Motivación” por siete, seis de los/as docentes seleccionaron “Escucha”, seis “Participación de todos los alumnos” y por último cuatro escogieron “Mayor organización”.

Estos resultados concuerdan con lo planteado por Ferreiro, G. (2009) quien enfatiza que la situación de A.C favorece al grupo e individualmente a todos/as sus integrantes. De manera que

“Crecen la inteligencia y la creatividad, pero también los valores éticos, la solidaridad al compartir las tareas, se refuerza la necesidad de comprender, y se despierta la pasión por aprender, a partir del placer de descubrir juntos el mundo social, natural y personal” (pp. 132)

Así pues esta observación de los/as docentes permite dar cuenta del valor que tiene el A.C como alternativa metodológica de gran eficacia para preparar a los/as niños/as para la vida en sociedad, articulando procedimientos, actitudes y valores propios de una sociedad democrática en vistas a reconocer y respetar la diversidad, tal como señalan Negro y Torrego (2014):

Entre las competencias básicas para los estudiantes de las próximas generaciones con vistas a que estén preparados para hacer frente a los desafíos y la complejidad del mundo que les tocará vivir es crucial la capacidad de relacionarse bien con otros, cooperar, trabajar en equipo y manejar y resolver conflictos. Las competencias descritas solamente se consiguen, de forma profunda, implicándonos en actividades conjuntas significativas, esto es, trabajando de forma cooperativa y persiguiendo objetivos escolares mutuamente beneficiosos para todos (pp.16).

Estos resultados y otras evidencias ya mencionadas a lo largo del documento dan cuenta de que para los/as docentes entrevistados/as, aplicar trabajos con consigna de cooperación permite observar en los/as niños/as grandes beneficios.

Por otro lado, al indagar si los/as docentes consideraban que el A.C en el aula tiene trascendencia en otras áreas o aspectos del/la niño/a, todos/as los/as entrevistados/as coincidieron en que el A.C efectivamente tiene trascendencia en otras áreas o aspectos del/la niño/a. Hubo, sin embargo, distintas interpretaciones a la pregunta y por ello, las justificaciones fueron variadas.

Encontramos que tres de los/as docentes entrevistados/as no interpretaron el concepto de "áreas" como dimensiones o aspectos del niño (como originalmente plantearon los/as investigadores/as) sino que entendieron que refería a "áreas curriculares", explicando que para ellos el A.C incidía también en educación física y educación artística.

Los/as demás docentes ampliaron su respuesta asociando la trascendencia del trabajo cooperativo al área de interacción social, a mejoras en la convivencia, promoción de la inclusión, solidaridad y cooperación. También observaron trascendencia en aspectos sociales y emocionales, que permiten a su vez mejorar las interacciones del grupo y favorecer el respeto y la escucha entre los/as alumnos/as.

Dos de ellos/as contestaron que observan trascendencia en todas las opciones propuestas por las investigadoras.

Al analizar los resultados de esta pregunta, se encontró que unánimemente los/as docentes consideraron que efectivamente existe trascendencia a otras áreas. Lo cual entra

en consonancia con lo planteado por John- Steiner y Souberman (1988), quienes retoman los principios Vigostskianos que postulan que la escuela resulta un ámbito propicio por excelencia para que los/as niños/as aprendan e internalicen los medios sociales adaptativos que la sociedad les ofrece, interactuando con otros más experimentados. A medida que crecen, van ampliando su comprensión e integrando símbolos socialmente elaborados, como los valores y creencias, conocimientos culturales y científicos acumulados, para que de ese modo puedan ir haciéndose de herramientas para controlar y orientar su conducta.

Esto también se condice con los postulado por Berruezo y Lázaro (2009), que destacan la relevancia que tendría el rol que cumple el ambiente de interacciones (con los adultos, con los iguales) para propiciar que el individuo pueda conocer la realidad social, jugar con ella de manera simbólica y representarla mentalmente, a fin de que sus capacidades cognitivas se desarrollen.

Estos autores, explican que la inserción de la persona a su entorno cultural, en su ambiente escolar, familiar y social, va a exigir respuestas ajustadas a las demandas, exigencias o expectativas del contexto, y utilizan el concepto de conducta adaptativa para referir a “la capacidad del ser humano de adaptarse al entorno en el que se desarrolla” (pp. 19). Lograr tal ajuste, advierten, es una adquisición compleja, a la que los individuos no pueden llegar sin la intermediación de múltiples factores, entre los cuales el apoyo social resulta fundamental.

Así pues, la escuela, representa una valiosa fuente de experiencias en la que, en la opinión de Berruezo y Lázaro, la educación emocional también debe ser considerada, ya que “El desarrollo de la personalidad va a estar muy determinado por las experiencias emocionales, que conducirán al establecimiento de normas sociales, de criterios morales y a la adquisición de una serie de destrezas o habilidades para la vida social” (2009, pp.24).

Es por ello que tomando lo manifestado por los/as docentes y lo expresado por los diversos autores mencionados, se infiere que las propuestas de A.C en las escuelas, correctamente planificadas y mediadas por el docente, configuran un medio valioso para brindar a los/as niños/as oportunidades de construir herramientas o habilidades para la vida social.

Como se ha evidenciado por diferentes autores a lo largo del trabajo, el A.C resulta un método innovador que promueve estrategias para la inclusión educativa. Por esto mismo, se decidió indagar en los/as docentes de la muestra si consideraban al trabajo cooperativo entre alumnos, como una herramienta que favorece la inclusión educativa para conocer su percepción al respecto, y se halló que casi el total de los/as docentes entrevistados/as (trece de los/as quince) afirmó que lo considera como una herramienta que favorece la inclusión educativa de todos/as los/as niños/as. Al justificar sus respuestas, se encuentra que varios de los/as docentes destacaron observar en estas propuestas el despliegue de actitudes vinculadas a la solidaridad y colaboración entre pares: dos de los/as docentes mencionaron que “fomenta el compañerismo”, además de “mayor valoración de los compañeros”. Dos docentes consideraron que estas propuestas eran útiles como recurso para favorecer la comunicación y la escucha entre los/as niños/as.

Por otra parte, en esta pregunta dos docentes mencionaron a la “inclusión como derecho”, de manera explícita. Otros dos docentes destacaron además la importancia del rol docente y de adaptar la enseñanza a las necesidades, habilidades y niveles de competencia particulares para garantizar la participación y el acceso de todos/as. Tres de estos/as docentes fueron los/as mismos que en sus respuestas destacaron que el A.C es un recurso útil por resultar un “medio equitativo” para lograr el acceso a la educación.

Finalmente, los/as dos docentes restantes expresaron que si bien lo consideran una herramienta útil, consideran que su aprovechamiento depende de que se implemente correctamente, y de las condiciones en las que se dé, mencionando factores como la cantidad de “alumnos integrados” y de recursos disponibles.

En línea con lo planteado por la mayoría de los/as docentes, la afirmación de Da Dalth (2016), señala que “se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo contribuye eficazmente a la inclusión de todos/as los/as alumnos/as en el aula y, especialmente, de aquellos/as más vulnerables a los procesos de exclusión, como pueden ser las personas con discapacidad u otros problemas de aprendizaje” (Pp. 74).

Además, como bien indica Echeita (2014) en este contexto también se evidencia que las estructuras y métodos cooperativos son una estrategia de primer orden, en tanto “tienen la capacidad de promover y sostener el aprendizaje y la participación de todo el

alumnado” (Pp.42) e involucra situaciones de aprendizaje que permiten, como aspiración última, que los/as niños/as “quieran aprender y convivir con las diferencias humanas, valorándolas y disfrutando con el hecho de estar juntos” (Pp 39).

Por otra parte consta mencionar, que lo planteado por los/as dos docentes que consideraron que la utilidad del A.C como estrategia para fomentar la inclusión depende de su implementaciones y de las condiciones en que el mismo se produzca, es totalmente coincidente con lo planteado por los/as expertos/as en A.C, que hacen especial hincapié en estos factores como claves para obtener resultados pedagógicos positivos, que puedan luego traducirse en aprendizajes para la vida en democracia (Duran, 2014).

Al justificar por qué les parece una herramienta útil en estos casos, la mayoría de las respuestas rondaban en torno a tres tipos de beneficios que los docentes destacaron:

- Amplía la participación, integración, aceptación y la comunicación efectiva con el grupo de pares.
- Favorece el desarrollo de la empatía e incrementa el respeto entre pares, disminuyendo actitudes discriminatorias y prejuicios a partir del reconocimiento del otro como par más allá de sus limitaciones, produciendo un enriquecimiento mutuo: “Conocer qué le pasa al otro, sus limitaciones hace de los/as niños/as personas íntegras, solidarias y miran con naturalidad y sin prejuicios”, “promueve el reconocimiento de la potencialidad del otro que tiene una habilidad distinta y se enriquecen mutuamente” , “Ellos ven a su compañero como uno más, pero saben que necesitan más tiempo o ayuda para aprender, y lo esperan, lo ayudan o piden al docente su intervención para que haga sus aportes. Saben esperar a ese compañero y lo respetan” es un proceso mediante el cual se identifica y se responde a la diversidad, incrementa la participación, y se reduce la exclusión.
- Es percibido como un medio equitativo para lograr el acceso de los/as niños/as a una educación de calidad, más allá de sus capacidades. Tres de las docentes destacaron este aspecto del A.C, en el que se procura que todos/as participen en igualdad de condiciones, como una de las razones por las que lo consideran un recurso favorecedor de la inclusión de todos/as los/as alumnos/as.

Se evidencia que estas opiniones concuerdan con lo planteado por diversos autores mencionados en este trabajo, tales como Hick, Farrel, Kershner, (2009) citados por

Arándiga (2019), quienes afirman que se ha constatado que “el uso de las técnicas de A.C en las escuelas inclusivas con alumnos con discapacidad mejoran el auto concepto, el sentimiento de pertenencia al grupo e incrementan la calidad de la producción y el rendimiento escolar” (párr. 5). Tales opiniones también van en línea con lo planteado en el diseño curricular Diseño Curricular para la Educación Primaria Provincia de Buenos Aires (2018), que sugiere el empleo sistemático de propuestas de A.C como metodología de trabajo para el aula inclusiva, argumentando que mediante ellas los/as niños/as aprenden a trabajar juntos, más allá de las diferencias en su rendimiento o en los tiempos de trabajo, y que ello aumenta las posibilidades de participación en todo el alumnado.

Se evidencia además que tales percepciones de los/as docentes derivadas de su experiencia práctica, coinciden con las fundamentaciones teóricas acerca de la utilidad del A.C ofrecidas por Arándiga, A. V (2019) quien plantea que “La implementación del aprendizaje cooperativo en centros educativos y aulas constituye un recurso educativo eficaz para fomentar la educación inclusiva, basándose en las interacciones comunicativas que se producen entre iguales” (párr. 3). Este autor también señala que las propuestas de cooperación son “la solución metodológica y didáctica para fomentar la participación, sentirse incluido en el grupo, sentirse aceptado” (párr. 4) como también aumenta el autoestima de los/as niños/as, tal como los/as entrevistados/as han observado en los/as niños/as a lo largo de los años.

Resulta interesante retomar en este punto las ideas de Echeita (2008) respecto al A.C, ya que lo propone como solución metodológica para sortear obstáculos propios de la tarea de volver al aula un aula inclusiva. Este pedagogo especialista en inclusión, sostiene que una de las razones por las cuales los/as docentes deberían aprender a enseñar de forma cooperativa tiene que ver con la diversidad de alumnos en las aulas, tanto en referencia a los/as niños/as con discapacidad como con aquellos/as que provienen de otros contextos culturales, ya que las necesidades específicas de apoyo que presentan deben ser atendidas porque la inclusión educativa es su derecho, así como también lo es que la educación recibida sea de calidad. Tal situación, pone al profesorado en el compromiso de prestar ayuda pedagógica a estos grupos diversos de alumnos (Echeita, 2008) diversificando las tareas, y es allí donde el A.C puede además resultar un recurso facilitador para la tarea docente, al permitir que los/as niños/as interactúen y aprendan no

sólo de él, sino también de sus pares, permitiendo que el profesor tenga mayor disponibilidad para intervenir con aquellos/as niños/as que lo requieran.

Con motivo de seguir indagando los efectos percibidos en los/as alumnos/as por parte de los/as docentes, en propuestas de A.C, mediante una pregunta cerrada con opciones, consultamos a los/as docentes con qué frecuencia han podido observar durante propuestas de A.C, que los/as alumnos/as presten ayuda a un compañero con discapacidad cuando este la requiera. Las opciones eran “Muy frecuentemente”, “Poco frecuente” o “Nunca”, y encontramos que el total de los/as entrevistados/as, a excepción de uno/a de ellos/as, respondieron que han observado que los/as niños/as prestan ayuda a su compañero/a con discapacidad “muy frecuentemente”, mientras que el/la docente restante también manifestó observar estas situaciones, aunque de manera “poco frecuente”.

Desde el A.C no solo se incrementa y diversifica la participación de los/as alumnos/as en la clase, sino también crea un ambiente de ayuda mutua de aprendizaje de uno y otros, en otras palabras, un ambiente de cooperación entre todos (Ferreiro, 2002).

Miembro del equipo de orientación escolar a la cual se administró el instrumento que permitió caracterizar la institución como tendiente a la inclusión y de la cual se comentó en la categoría de concepción de inclusión, hace alusión a que la institución tiene un perfil inclusivo firme y que esto suele verse reflejado a su vez en los/as alumnos/as. No solo fueron los/as docentes los que aportan resultados acerca de observar a sus alumnos/as ayudar a sus compañeros/as con discapacidad, sino también la orientadora educacional, quien en la entrevista enunció diferentes ejemplos de niños/as que, muy predispuestos, ayudan a sus compañeros/as cuando estos lo necesitan y que, en otros casos, brindan estrategias a los docentes. También se mencionó que gracias a la diversidad en las aulas todos/as los/as niños/as se ven beneficiados y que se observan grandes trascendencias en valores, creencias y actitudes.

Los resultados obtenidos de la entrevista a la Orientadora, quien observa diariamente al equipo docente y sus intervenciones para con los/as niños/as, también coincidieron con los resultados obtenidos en la pregunta siguiente, en donde se indagó si, según su experiencia, los/as docentes consideraban que los/as alumnos/as se percatan de las situaciones en las que un compañero con discapacidad necesita ayuda, y si al hacerlo

actuaban recurriendo al docente para solicitar su atención o ellos/as mismos acudían a ayudarlo voluntariamente. Para ello se recurrió a una pregunta cerrada con opciones, entre las cuales se encontraban: “Recurren al docente”, “Lo ayudan voluntariamente”, “No se percatan”.

Los resultados indicaron que casi la totalidad de los/as docentes, a excepción de uno/a de ellos/as, perciben que cuando un/a niño/a con discapacidad dentro del aula necesita ayuda, los/as niños/as se percatan de ello y ellos/as mismos acuden a ayudarlo/a voluntariamente para que pueda superar el obstáculo. El docente restante, también consideró que los/as niños/as se percataron de la situación pero expresó que en su experiencia los/as alumnos/as recurren al docente para que éste sea el que realice la intervención.

De igual manera, Galván Ruiz y García Cedillo (2017) llevaron a cabo una investigación, en donde comparaban grupos de niños que asistían a escuelas regulares que incluían apoyo de Educación Especial y estudiantes con discapacidad con aquellos de escuelas sin apoyo de Educación Especial ni estudiantes con discapacidad. De esta manera y a través de otras investigaciones, se demostró que los/as niños/as que compartían los espacios diariamente con compañeros con discapacidades aprendían a aceptar a sus compañeros con discapacidad, mostrando actitudes favorables hacia ellos/as. Tales resultados, coinciden con los datos obtenidos en la presente investigación, en donde los/as docentes entrevistados/as expresaron que los/as alumnos/as voluntariamente se ofrecen a brindar su ayuda o intervenir cuando lo creen necesario.

También se indagó si los/as entrevistados/as creían que la inclusión de alumnos/as con discapacidad modificaba la experiencia de A.C para el grupo y se encontró que diez de los/as docentes respondieron que consideraban que la experiencia de A.C se modifica, mientras que cinco consideraron que la inclusión de alumnos con discapacidad no cambia la experiencia.

Dentro de las justificaciones, sin embargo, se encontraron matices: entre los/as docentes que consideraron que no modifica, uno/a de ellos/as expresó que “lo alimenta” en el sentido de que enriquece la experiencia y otro entrevistado destacó la relevancia del rol docente como guía para lograr que el grupo se adapte a los cambios.

Entre los/as diez docentes que consideraron que sí se modifica la experiencia, se hallan aquellos/as que apuntaron a cambios positivos o favorecedores de la experiencia, expresando que fomenta la tolerancia (mencionada por tres de los/as entrevistados/as), la inclusión (por dos de ellos/as), la solidaridad (expresado por dos docentes), colaboración y cooperación entre los niños (manifestado en cuatro oportunidades), y que “transforma conceptos, prejuicios” (comentado por uno/a de los/as docentes). Esto coincide nuevamente con la investigación de Galván Ruiz y García Cedillo (2017) mencionada en la pregunta anterior.

También dos de los/as docentes hablaron de percibir en los/as niños/as “aprendizaje emocional afectivo” y “actitudes positivas” Coincidente con que tras varios estudios, se ha avalado la eficacia del A.C, ya que se trata de una metodología que no solo pretende beneficiar el aprendizaje académico sino también el desarrollo psicosocial y personal de los/as niños/as (Gavilán P, 2010).

Pero dentro de este grupo, también se observaron justificaciones que apuntaban a que la experiencia de A.C se modifica en el sentido de volverse más dificultosa, expresando (dos de los/as docentes) que la inclusión de alumnos con discapacidad implica una demanda mayor para el docente, demanda que no siempre se logra satisfacer: “muchas veces no es posible abocarse a esos niños como quisiera....se merecen también más atención”, “a veces el tiempo que se dispone para estos niños, hace muchas veces que no sea suficiente el tiempo para el resto”.

Una de las docentes, explicó que la forma en que la experiencia de aprendizaje se modifica al incluir alumnos con discapacidad, depende del caso, aclarando que , en su experiencia, “depende de qué tipo de patología se trate, en general se modifica en forma positiva- He tenido algunos casos de inclusión muy complejos, en los que el grupo era afectado provocando resultados poco deseados- ya que ocurrían crisis de gritos y situaciones violentas que asustaban mucho al grupo y que por momentos podían estar en riesgo”.

Se realiza una pregunta cerrada a los/as docentes con opciones de respuesta SÍ - No - Tal vez, que tenía como propósito indagar si frente a propuestas de trabajo cooperativo, los/as docentes observaron situaciones en que los/as niños/as reconocían los logros de otros compañeros con discapacidad, los felicitaban por ello o se contentaban por la

situación. Según su experiencia, la gran mayoría de los/as docentes (Doce de los/as Quince) percibió que “Sí”, había situaciones en las que sus alumnos/as reconocían los logros de otros/as compañeros/as, los/as felicitaban y se contentan por el hecho. Mientras que tres restantes dudaron, respondiendo “tal vez”.

Respecto a esto, lo observado por los/as docentes coincide con Juan Luis Gómez Gutiérrez (2007) quien tras una investigación confirmó ventajas del uso adecuado de A.C en el aula. Entre tantas, y relacionado específicamente con los resultados a esta pregunta, destacó la actitud más positiva hacia los otros: respeto y valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía. (pp. 13)

Siguiendo la línea de análisis de los efectos percibidos en los/as alumnos/as, al indagar las habilidades o actitudes que suelen observar en los/as niños/as al implementar propuestas de A.C, encontramos que en seis oportunidades los/as docentes manifestaron observar habilidades de interacción y comunicación entre los/as alumnos/as, entre las cuales mencionaron la capacidad de diálogo y escucha. El concepto de “respeto” fue mencionado también en dos oportunidades.

Las respuestas evidenciaron que la mayoría de las actitudes destacadas por los/as docentes apuntaron a la interacción positiva observada entre los/as niños/as: la incidencia en la “Organización grupal de las tareas o roles” fue señalada por cuatro entrevistados/as; la cooperación, colaboración y el trabajo en equipo fueron destacados por cinco de ellos/as. Mediante distintas expresiones, en nueve oportunidades los/as docentes refirieron conceptos tales como inclusión, ayuda mutua y solidaridad, explicando que observaron a los/as niños/as “compartir”, que “se alientan”, se brindan ayuda, se ve “compañerismo” y “generosidad” entre ellos/as.

Otro grupo de actitudes observadas en los/as niños/as por los/as docentes, estaban más asociadas a aspectos individuales vinculados a la motivación, refiriéndose a ello mediante distintas expresiones como: “interacción estimuladora”, “motivación”, “entusiasmo” y “Disfrute”. También hubo docentes que señalaron el despliegue de actitudes individuales vinculadas a la predisposición y al posicionamiento responsable hacia el aprendizaje escolar, hablando de “responsabilidad”, “concentración”, “creatividad” y “seguridad”.

La aparición de estas habilidades y actitudes que los/as docentes observan al implementar propuestas de cooperación en el aula puede tener gran relación con el rol que el docente tome frente a ellas para con los/as niños/as. Quienes concuerdan con esto, son Ferreiro, G (2002) quien expresa que el rol mediador tiene como tarea principal preparar el espacio áulico y promover la interacción y participación activa entre los/as alumnos/as, en un clima armonioso de tolerancia, respeto y cooperación para la construcción de aprendizajes significativos y ciertas habilidades; Bruner y Olson (1973) quienes destacan que el rol del docente debe brindar las condiciones y organizar el proceso, a fin de que la experiencia sea desafiante para el aprendiente, que lo inste a actuar y lo lleve a descubrir las diferentes formas de resolver y sus consecuencias.

Por otro lado, la mayoría de los/as docentes (trece de los/as quince) han respondido que sí creen que los/as niños/as se toman con seriedad las tareas de trabajo cooperativo y que le encuentran sentido a la tarea. Mientras que los/as dos docentes restantes creen que solo “a veces”.

Lo que destaca Ferreiro G. R (2002), concuerda con lo mencionado por los/as docentes. Este autor menciona que en las propuestas de cooperación, se promueve que los/as alumnos/as puedan encontrar sentido y significado a la tarea (pp. 113).

Como se menciona en el inicio del análisis, dado que las habilidades sociales no se encuentran dadas de antemano, sino que se aprenden y practican para poder adquirirse, lo cual vuelve necesario que el docente explicita a los/as alumnos/as, antes de implementar las propuestas de A.C, cuáles son los objetivos que se desea que alcancen, qué actitudes o valores desea observar en los grupos y, fundamentalmente, que se enseñen esas habilidades o actitudes que se desea observar.

En este sentido Pujolás (2014) advierte que la capacidad para trabajar en equipo y sostener objetivos compartidos no surge de inmediato, sino que hay etapas en la conformación de los equipos, que suponen logros graduales que han de permitir a los/as niños/as autorregularse como grupo, ir estableciendo reglas de trabajo compartidas y para asignar y asumir roles que les resulten funcionales; y el/la docente debe tener en claro que entonces, que más allá de los objetivos explícitos de la consigna de trabajo, es siempre un objetivo transversal al contenido el hecho de que los/as niños/as aprendan unos de otros, y que se ayuden a aprender.

Por otro lado, con motivo de seguir explorando las percepciones y las situaciones en las que el A.C es percibido por los/as docentes como recurso o herramienta para la inclusión y participación educativa, se propuso indagar si consideran que las propuestas de trabajo cooperativo les permiten a los/as niños/as valorar la producción grupal como superadora de los aportes individuales. 12 de los/as docentes han respondido que “Sí” mientras que del resto de los/as docentes, uno de ellos manifestó “a veces”, otro “No lo sé. No me lo he preguntado, ni se los he preguntado a ellos” y el último que considera que “En general los niños no lo expresan, no son muy conscientes sobre la valoración”

Además, se indago si consideraban al método de A.C como un recurso efectivo para favorecer el despliegue de una actitud crítica, de tolerancia, de cooperación, solidaridad y trabajo en equipo. Casi la totalidad de los/as docentes entrevistados/as respondió que “Sí” cree que el A.C representa una metodología eficaz para favorecer estas actitudes en los/as niños/as. Solo uno/a de los/as quince docentes entrevistados/as expresó no tener certeza sobre ello, respondiendo que “tal vez”.

Estas percepciones son coincidentes con otros autores como León, Felipe, Iglesias, y Marugán (2014) que afirman que “el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz que favorece una actitud crítica y de tolerancia, desarrollando cooperación, solidaridad y trabajo en equipo” (pp.414). También en este punto se encontraron coincidencias con lo planteado en el Diseño Curricular para la Educación Primaria Provincia de Buenos Aires (2018), acerca de la conveniencia de implementar sistemáticamente estructuras de A.C en el aula inclusiva, a fin de ampliar la participación de todos/as, fundamentando que:

Estas estrategias contribuyen a que cada grupo de alumnos/as, aun con niveles de rendimiento y ritmos de aprendizaje diversos, pertenecientes a diferentes grupos sociales o con necesidades educativas que derivan de la discapacidad puedan trabajar juntos en la consecución de un mismo aprendizaje. (pp.25)

Al igual que manifestaron los/as docentes y otros autores, Echeita (2014) también lo señala como una herramienta educativa altamente valiosa ya que, entre otros beneficios mencionados, contribuye a que los/as alumnos/as aprendan a compartir y trabajar con otros mediante el trabajo en grupos heterogéneos, lo cual para el autor representa una competencia básica para garantizar la inserción exitosa a una sociedad cada vez más cambiante y diversa. Posiblemente el hecho de que el A.C sea sugerido en el diseño

curricular como método para fomentar la participación en el aula, suma una de entre tantas razones para que los/as docentes de la muestra lo incorporen a sus clases, dado que allí se justifica su valor como recurso efectivo para ampliar la participación, el trabajo en equipo, la cooperación y solidaridad, validando sus prácticas.

Siguiendo esta línea de análisis, se indagó además si creen que el A.C supone un recurso eficaz para fomentar la interacción de los/as alumnos/as con discapacidad con sus pares encontramos que el total de los/as docentes entrevistados/as afirmó que efectivamente considera supone un recurso eficaz para ello. Los/as entrevistados/as justificaron su respuesta mediante distintos argumentos, explicando que es un método eficaz porque “el niño puede construir seguridad propia y buena autoestima para enfrentarse a otras situaciones”, “los alumnos interactúan y participan y tiene un impacto positivo en el aprendizaje”, y dos entrevistados/as manifestaron que su eficacia reside en que “el niño/a aprende con el otro dentro un contexto social”.

Más de la mitad de los/as entrevistados/as (nueve de ellos/as) que afirman que el A.C fomenta dicha interacción y mejora la convivencia, justifican que permite que los/as alumnos/as se conozcan mejor, fomenta en los/as niños/as la ayuda mutua, la colaboración, la cooperación y prepara a todo el grupo para una buena inserción social basada en la diversidad.

Estos resultados obtenidos, en donde los/as docentes perciben que se fomenta la interacción de los/as alumnos/as con discapacidad con sus pares, se condice con lo desarrollado según Ferreiro (2002), donde la interrelación cooperativa entre los/as alumnos/as, les aporta entre otras cosas: modelos por imitar, oportunidades de hacer, decir y sentir, apoyo según necesidades manifiestas, autorregulación personal y en equipo, reforzamiento positivo constante y principalmente, como es este caso, el desarrollo de habilidades cognitivas pero también sociales y afectivas (pp. 50). Como también coincide con Gavilán, P (2010) “La estructura cooperativa facilita la integración de minorías étnicas y personas discapacitadas” (pp. 120).

A su vez, estas respuestas coinciden con los preceptos constructivistas desarrollados anteriormente, que sostienen que las propuestas cooperativas, que brindan a los/as niños/as la posibilidad de entrar en diálogo e interactuar entre sí, potencian los aprendizajes individuales en el sentido de presentar para el niño un conflicto cognitivo

(Piaget, 1986), un desafío que problematiza su realidad, y a su vez configura una Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1988), en la que a partir del diálogo y el intercambio con otros, el niño va a ir conociendo nuevas formas de resolver, para luego terminar por internalizarlas y apropiarse de ellas .

Por otra parte, tres de los/as docentes, destacaron que además fomenta la seguridad propia, confianza y autoestima e impulsa que los/as niños/as sigan avanzando en autonomía. Al igual que Gavilán, P (2010), quien señala que “El Aprendizaje Cooperativo facilita el desarrollo de la competencia social al hacer que cada persona se sienta segura y apoyada por el resto de sus compañeros, aumentando así su autoestima” (pp. 81) tal como los/as docentes perciben en los/as niños/as, coincidiendo al asociar este método con el fortalecimiento de la autoconfianza y la motivación para el aprendizaje. Como señala la revisión bibliográfica realizada por Hick, Farrel Y Kershner (2009), que da cuenta de que al trabajar o aplicar A.C en escuelas inclusivas, “los alumnos con necesidades de educación especial mejoran el auto concepto, el sentimiento de pertenencia al grupo e incrementan la calidad de la producción y el rendimiento escolar”.

4.0 CONCLUSIONES

El presente TFE surge a partir de la reflexión acerca de la necesidad de repensar las prácticas educativas en contextos inclusivos, dado que profundizar el paradigma de la inclusión y, por ende, sus prácticas, representa un desafío para las escuelas, que supone un proceso progresivo de análisis y discusión de las actuales estrategias y propuestas que sostienen la inclusión educativa de todos/as los/as estudiantes.

Las investigadoras, en el ejercicio de sus funciones como Psicopedagogas y Profesionales de Apoyo a la Inclusión, han percibido también la emergencia de este problema en el contexto educativo actual, y por ello se ha propuesto como planteamiento del problema del presente TFE. Posteriormente, se encontró evidencia teórica que abordaba este problema y ponía de manifiesto la necesidad de dar respuesta a esta demanda. La evidencia científica recabada y los aportes teóricos de distintos expertos en Inclusión educativa revelaron que existe, entre otros, un método propicio para favorecer el aprendizaje y la participación en contextos de diversidad: El AC. El mismo representa una solución metodológica y didáctica para derribar las barreras y abordar los desafíos que implica la inclusión educativa, en tanto promueve la participación efectiva, la

solidaridad, el respeto de las diferencias individuales e interacciones positivas entre los/as alumnos/as participantes (Arándiga, A. V. 2019).

Partiendo de estos argumentos, se desarrolló *la relevancia social y práctica el presente TFE* que busca promover con modestia prácticas cada vez más inclusivas a través de la difusión de la utilidad del método de AC en tanto recurso efectivo para impulsar mejoras en la calidad educativa y favorecer el despliegue de habilidades sociales y cognitivas en los/as niños/as, con el fin último de fomentar la participación e inclusión de todos/as los/as estudiantes y con la intención de contribuir a que los/as educadores/as enriquezcan su reflexión acerca de las prácticas cotidianas y en un intento de acercar al/a la Psicopedagogo/a conocimientos sobre el valor de la implementación y el empleo sistemático del AC.

Este grupo de docentes forma parte de una comunidad educativa que pone en valor el respeto, el compromiso mutuo, la capacidad de diálogo, la solidaridad y las actitudes empáticas para con el otro. Estos valores compartidos que componen a la cultura escolar de promover actitudes y prácticas educativas tendientes a la inclusión, son incorporados por los/as entrevistados/as y a su vez transmitidas a sus alumnos/as, objetivos y planificaciones educativas. Esto puede afirmarse a partir de la información recabada del instrumento creado a partir del Índice para la Inclusión administrado a la orientadora educacional y la entrevista a la directora de la institución. Por lo que este contexto es considerado Tendiente a la Inclusión.

Por esto, se plantearon *el objetivo general y la pregunta problema*, con la finalidad de indagar en este contexto educativo tendiente a la inclusión, las características de las propuestas de A.C que eran percibidas por los/as docentes como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, mediante un estudio de caso realizado en la Escuela N° 35, Tambor de Tacuarí, del Partido de Quilmes, ubicado en la Provincia de Buenos Aires.

Para abordar este objetivo general, se establecieron cuatro objetivos específicos, cuyos resultados se sintetizan a continuación:

En primer lugar, en cuanto al objetivo 1.9.1, Explorar las apreciaciones de los/as docentes acerca de las propuestas de aprendizaje cooperativo como mediadoras para el

aprendizaje y la participación en los/as niños/as, los/as mismos, según su experiencia, consideraron a las propuestas de AC como un método que representa un recurso útil y un medio para fomentar el aprendizaje y la participación de los/as niños/as en el aula. Asimismo, asociaron estas propuestas con la motivación y el fomento de la participación, cooperación, comunicación e interacción entre los/as alumnos/as a través de la conformación de grupos heterogéneos.

De manera espontánea y en repetidas oportunidades, los/as docentes destacaron la importancia de su rol para la organización de la clase y la relevancia de sus intervenciones para lograr la efectividad de las propuestas; manifestando que si bien suelen surgir conflictos o dificultades en la interacción entre los/as alumnos/as, con las intervenciones pertinentes mediante, estas vicisitudes llegaban a resolverse.

En segundo lugar, en lo referido al objetivo 1.9.2, Caracterizar las prácticas educativas de los/as docentes, orientadas a mediar estrategias para el aprendizaje cooperativo, se pudo caracterizar las prácticas educativas de los/as docentes, orientadas a mediar estrategias para el A.C. Se encontró que los/as docentes de la muestra, suelen organizar la conformación de grupos heterogéneos y guiar el trabajo en equipo en función de que estos puedan llegar a una meta en común. En estos grupos, los/as docentes esperan que se desarrollen objetivos relacionados con el desarrollo principalmente, de habilidades sociales y formación en valores. Estas prácticas, a su vez son guiadas y supervisadas por todos/as los/as docentes de la muestra, quienes, más allá de, intervenir de forma diversa, coinciden en asumir un rol mediador activo, en función de crear un espacio de respeto y reflexión, que lleve a los/as niños/as, no solo a terminar la actividad de manera conjunta, sino también a conocer a sus compañeros/as e interactuar, favoreciendo la participación e inclusión de todos/as. En mayor parte, las prácticas educativas de los/as docentes orientadas a mediar estrategias de cooperación estaban relacionadas, además de los mencionado, con investigar, debatir conjuntamente y exponer, sosteniendo como objetivo principal que puedan interactuar entre ellos/as, ayudarse mutuamente, respetarse y escucharse.

En tercer lugar, en cuanto al objetivo 1.9.3 del presente TFE, Explorar situaciones en las que el aprendizaje cooperativo es percibido como recurso o herramienta para la inclusión y participación educativa, los/as docentes han mencionado diferentes

situaciones en donde percibieron al A.C como un recurso para la inclusión y participación educativa. Entre estas situaciones, el total de los/as docentes evidencian que han observado que los/as niños/as prestan ayuda a sus compañeros con discapacidad de manera muy frecuente cuando observan que estos lo necesitan. Otra situación observada por los/as docentes dentro de las propuestas de AC, es que los/as alumnos/as, dentro de los grupos, reconocen los logros de sus compañeros/as con discapacidad, los/as felicitan y se contentan por ellos/as, siendo grandes motivadores.

En cuarto y último lugar, en cuanto al objetivo 1.9.4 del presente TFE, Identificar las características del aprendizaje cooperativo que los/as docentes perciben como presentes en los/as niños/as a partir de la puesta en práctica de estas propuestas, los/as docentes identificaron efectos percibidos en los/as niños/as luego de la implementación de propuestas de A.C. Entre estos efectos, evidenciaron que los/as niños/as desarrollan habilidades sociales, incremento de confianza, autoestima y participación. También observaron que estas propuestas incrementan la motivación para el aprendizaje, beneficia la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad y les permite a estos desarrollar en potencia un sentimiento de pertenencia al grupo. Por otro lado, también el total de los/as entrevistados/as de la muestra perciben que las propuestas de AC son un recurso eficaz para la formación de los/as alumnos/as en valores. Asimismo, dentro de estas propuestas, los/as docentes también han advertido que se fomenta la interacción de los/as alumnos/as con discapacidad con sus pares, observando que contribuye en su seguridad y autoestima, como también en la mejora de la convivencia en la diversidad.

Respecto a los dos *supuestos* planteados para el TFE y teniendo en consideración los resultados obtenidos, se puede afirmar que los mismos fueron corroborados:

En primer lugar, a través de las entrevistas administradas a los/as educadores entrevistados/as, se pudo corroborar que las prácticas que dichos docentes perciben como mediadoras del aprendizaje y participación e inclusión educativa, son aquellas en las que los/as alumnos/as establecen una relación de cooperación, interdependencia positiva y participación. Asimismo los resultados concuerdan con las denominadas propuestas de A.C y con lo señalado por diversos autores especialistas en este método, al señalar la importancia del rol mediador docente, quien asume la tarea de crear un espacio de

respeto, reflexión y autonomía para que los/as niños/as trabajen conjuntamente y construyan aprendizajes significativos.

En segundo y último lugar, también se corroboró a partir de los datos obtenidos y analizados, el segundo supuesto del presente TFE, en donde las propuestas de aprendizaje cooperativo, situadas en la escuela n° 35 “Tambor de Tacuarí” caracterizada como un contexto escolar tendiente a la inclusión, efectivamente son percibidas por sus docentes como un recurso para fomentar el aprendizaje y la participación e inclusión educativa.

Se arriba entonces, a la *conclusión final*, destacando que la comunidad educativa de la escuela n° 35 “Tambor de Tacuarí”, evidenció estar impregnada de valores que configuran una cultura de impronta inclusiva, que se transmite a políticas y decisiones institucionales que a su vez orientan las prácticas de los/as docentes. A partir de esta caracterización de la institución como contexto escolar tendiente a la inclusión, se exploraron las percepciones y experiencias de los/as docentes en torno a las intervenciones, planificaciones y metodologías implementadas en sus propuestas pedagógicas, entre las cuales, se evidenció que el A.C cobra relevancia, por ser percibido como una metodología eficaz para fomentar el aprendizaje y la participación, albergando la diversidad de todo el alumnado.

La información recabada, permitió caracterizar las propuestas de A.C que eran percibidas por los/as docentes de la muestra como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, siendo este el objetivo general del presente TFE.

Por último, en cuanto a los alcances y límites de este TFE, al tratarse de un estudio de caso, no se pretende generalizar los resultados obtenidos a otras comunidades educativas, dado que contribuye un aporte basado en la singularidad de la muestra seleccionada. Por esto, en referencia a posibles líneas de investigación futuras, sería de interés involucrar otras poblaciones, para poder conocer la perspectiva de los/as actores/as pertenecientes a otras instituciones y comunidades educativas, a fin de incrementar la comprensión del problema y generar información que amplíe el alcance de los resultados obtenidos en el presente trabajo. Otra línea de investigación futura, podría ser ampliar la presente investigación, tomando como muestra otros actores dentro de esta comunidad educativa, tales como las familias y/o los/as alumnos/as, para

profundizar y conocer qué perciben ellos/as sobre la utilidad de este método, ampliando la perspectiva aportada por los/as docentes.

5.0 BIBLIOGRAFÍA

Adrián, J. E. y Clemente, R. A. (2004) En Evolución de la regulación emocional y competencia social. *R.E.M.E.: Revista Electrónica de Motivación y Emoción* VOL...VII N °: 17-18 (Pg. 1). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022608105/texto.htm>

Ainscow, Mel y Booth, Tony. SCIE, Centre for Studies on Inclusive Education. (2000) Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. (Traducción Rosa Blanco, 2000). Bristol UK. Editado por SCIE, Centre for Studies on Inclusive Education.

Arándiga, A (2019) Aprendizaje cooperativo e inclusión educativa. Universidad Católica de Valencia. Recuperado de <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2019/03/15/aprendizaje-cooperativo-e-inclusion-educativa/>

Baquero, R. (2019), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Psicología Cognitiva y Educación. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Blanco, Rosa (1998) *Hacia una escuela para todos y con todos*. Oreal, Unesco.

Bruner J.S., Olson, D.R (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Revista Perspectivas*. Nro. 1, vol.III, Pp23-44. UNESCO (Madrid). Obtenida el día 27 de enero de 2021 desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000004790_spa

Arándiga, A. V (2019) Aprendizaje cooperativo e inclusión educativa. Recuperado de <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2019/03/15/aprendizaje-cooperativo-e-inclusion-educativa/>

Berruezo, P., Lázaro A. (2009). *La pirámide del desarrollo humano*. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Asociación de Psicomotricistas del Estado español en colaboración con la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad. Número 34. Vol. 9 (2). Páginas 15-42. Obtenido el día 27 de Enero de 2021, desde <http://www.colegiogloriafuertes.es/articulos/articulo2piramide.pdf>

Borsani, M. J. (2018) *De la integración educativa a educación inclusiva: De la opción al derecho*. Buenos Aires. HomoSapiens

CSIE, UNESCO Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.

Cardona Moltó, M. C. (comp) et al. (2006). La educación especial como sistema para dar respuesta a las diferencias en rendimiento y capacidad. En *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Cobeñas, P. (2015) Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades (2016), Observación General N° 4. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>

Copidis y Grupo Artículo 24. (2017) Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos.

Crespo, A. (2010). En Crespo, A. (comp.), *De la exclusión especial a la inclusión social*. Buenos Aires: Letra Viva, Colección Educación.

Da Dalth, E. (2016). *El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

De la Vega, E. (2008) Las trampas de la escuela “integradora”. *La intervención posible*. Buenos aires, Noveduc.

Del Valle de Arriendo, A. y Vega, V. (2009). Una escuela en y para la diversidad. Buenos Aires. Editorial Aique.

Dewey, J. 1916. Democracy and education. New York, Macmillan Company.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*; coordinación general de Sergio Siciliano. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019), Marco Curricular Referencial. DGC y E. La Plata.

Durán D. (2014) Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En Negro Moncayo A., Torreño Seijo J.C., (Eds.)

Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Editorial Alianza

Echeita G. (2009). Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento. En Macarulla I., Sanz M. (Eds.). *Buenas prácticas de la escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad.* Barcelona: Grao.

Echeita, G. (2014) El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Negro Moncayo A., Torrego Seijo J.C., (Eds.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación.* Madrid: Editorial Alianza

Ferreiro Ramón Grabiél. (2002) Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social. Una nueva forma de enseñar y aprender. Editorial Trillas.

Filidoro, N. (2009). Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica. En *Psicopedagogía: conceptos y problemas. 3ª Ed.* Buenos Aires: Biblos.

Galván Ruiz, J. L. y García Cedillo I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. Volumen 17, Número 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>

García, Zoilo Emilio (1997), *Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein. Goldstein, Nueva York, 1978.* Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/389592176/230003203-HS-Habilidades-Sociales-Goldstein-pdf>

García, M y Cuevas R. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. Universidad de Sevilla. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 2.

Gavilan, P., Alario, R. (2010) *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones.* Madrid. Editorial ccs.

González Hermosell, J., González Pérez, M. (2011), *La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1ª de Educación Primaria.* International Journal of Development and Educational Psychology (vol. 1, núm. 1, pp. 353-360). Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328035.pdf>

Grimaldi, V. (2015) .Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes. 1a ed. La Plata: Asociación Azul.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. y Burke, S. (2016). Resumen de evidencias sobre la educación inclusiva. San Pablo, Brasil: Instituto Alana. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6534>

Jobad A. (2015) El derecho a la Educación Inclusiva. Información útil para las familias. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999), Aprender juntos y solos. Buenos Aires. Grupo Editorial Aique S. A.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubek, E. (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Recuperado de: <file:///C:/Users/user/Downloads/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Marugán, M. (2014). *Determinantes en la Eficacia del Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en el EEES*. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 411-424.

Ley de educación nacional - Ley 26.206. (2006). Obtenido de: <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-Educacion-Nacional.pdf>

Ley provincial de educación.-Ley N° 13.688. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 10 de julio de 2007. Obtenido de: <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>

Lobato Fraile, C. (1997) Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo
Revista de Psicodidáctica, núm. 4, España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>

Más C., Negro N., y Torrego J.C. (2014). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En Negro Moncayo A., Torrego Seijo J.C., (Eds.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Editorial Alianza

Maturana, H. y Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). *Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2014), *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de justicia y derechos humanos de la nación argentina. (2008) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenos Aires. Obtenido el día 4 de octubre de 2019, desde <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Negro Moncayo A., Torrego Seijo J.C.(2014). Introducción. En Negro Moncayo A., Torrego Seijo J.C., (Eds.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Editorial Alianza.

Negro A., Torrego J. C. y Zariquiey F. (2014) .Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En Negro Moncayo A., Torrego Seijo J.C., (Eds.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Editorial Alianza

Orlando, M. (2015) Introducción a la Educación Inclusiva. Grupo Artículo 24.

Pantano, L. (2010). Buenas prácticas en materia de discapacidad. En Crespo, A. (comp.), *De la exclusión especial a la inclusión social* (pp .61-125). Buenos Aires: Letra Viva, Colección Educación.

Piaget, J. (1986). *La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales*. En Seis Estudios de Psicología. Pp. 75-81. Barcelona. Editorial Barral.

Piaget, J. 1971. *Biologie et connaissance*. University of Chicago Press.

Pujolás (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Pujolás P. (2014). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En Negro Moncayo A., Torrego Seijo J.C., (Eds.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Editorial Alianza

Rayón, L. (2014) La puesta en marcha en el aula: analizando la práctica. En Negro Moncayo A., Torrego Seijo J.C., (Eds.) *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Editorial Alianza

Resolución CFE N° 311/16 (2016). Obtenida el día 27 de enero de 2021 desde: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Resolución 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Obtenida el día 27 de enero de 2021 desde: http://abc.gob.ar/especial/sites/default/files/resolucion_1664_17_anexo_2.pdf

Rosas, R. (2008) *Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces*. Buenos aires: Editorial Aique.

Saiz, M. (redacción) en Autoría colectiva (2009) El modelo educativo que queremos. En Macarulla I., Sanz M. – Eds.-. *Buenas prácticas de la escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Grao.

Sampieri, R.H. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. México: Mcgraw-hill / interamericana editores.

Souza Minayo, M. C., Ferreira Deslandes, S., Gomes, R. (2012) *Investigación social: Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Slavin, R.E. (1998) *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn y Bacon.

Talou, C., Sánchez Vázquez, M., Gómez, M. y Piro, M. (2008), *La clasificación Internacional de Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, para niños y jóvenes (ICF-CY) un sistema nosológico específico en el marco de los derechos humanos*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: file:///C:/Users/user/Downloads/CIF%20(1).pdf

Valdez, D. (2012) *Ayudas para aprender: trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, L. S. (1988). *Epílogo*. Jhon-Steiner, Vera; Souberman, Ellen. En *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Pp. 184-197. México, D.F: Grijalbo.

Warnock, M. (1978) *Special Educational Needs*. Report of Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Falmer Press.

Williams de Fox, S. (2018). Las emociones en la escuela. Etapas del desarrollo emocional. En *Las emociones en la escuela. Propuestas de educación emocional para el aula* (cap. 6, pp.93-125). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, Neurociencias y Educación.

6.0 ANEXOS

Consentimiento informado

El fin de la siguiente nota es solicitar el consentimiento informado para participar del Trabajo Final de Egreso de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de San Martín, *Propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los docentes. Estudio de caso de una escuela primaria del partido de Quilmes, Gran Buenos Aires.*

El mismo será llevado a cabo por las alumnas y psicopedagogas del último año de la Licenciatura, de la Escuela de Humanidades de UNSAM: Dalto Estefanía, Díaz Micaela, Matera Beatriz.

El objetivo del trabajo es describir cómo son las propuestas de aprendizaje cooperativo percibidas como prácticas educativas mediadoras del aprendizaje y la participación, en un contexto educativo tendiente a la inclusión, desde la perspectiva de los docentes de una escuela primaria.

Para indagar esto, las investigadoras confeccionaron una entrevista auto administrada y anónima en un Formulario Google dirigida al docente, con preguntas abiertas y cerradas para obtener información relevante para el trabajo final de egreso. La misma requerirá guardarse una vez terminada para facilitar su análisis y comprensión posterior.

La participación de la entrevista auto administrada será voluntaria. Se tendrá en consideración a aquellos que no deseen participar. El entrevistado puede decidir suspender la entrevista o retirarse de la investigación en cualquier momento de la misma. Toda la información será preservada de forma anónima. Toda la información que se obtenga será confidencial de acuerdo a lo que establece la ley n 25.326, de protección de datos personales. Es decir se preservará la identidad de los docentes y directivos. Esto significa que los datos personales no serán divulgados públicamente y serán utilizados únicamente por el equipo de investigadores, en el contexto de esta investigación.

Se podrá contactar para evacuar cualquier duda en relación a la entrevista y dicho estudio a la alumna y psicopedagoga, al mail: diazmichaelar@hotmail.com o estefaniadaltopsp@gmail.com

Manifestación del consentimiento informado docentes:

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista auto administrada, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descritos, acepto participar en el marco del Trabajo final de Egreso ya explicitado de UNSAM.

Anónimo.

(Los consentimientos informados de los docentes se encuentran en el anexo de preguntas y respuestas. Siendo la primera respuesta la manifestación del consentimiento).

Manifestación del consentimiento institucional:

Declaro haber comprendido en qué consiste la entrevista auto administrada anónima, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descritos, *Mónica Graciela Ariviello*, Directivo/a de la institución n°35 “Tambor de Tacuarí”, acepto que la presente institución educativa y los docentes que forman parte de ella puedan participar, en el marco del Trabajo final de Egreso ya explicitado de UNSAM.

INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.

Por favor, complete los siguientes datos:

FECHA: 28/11/19 ESCUELA: E.P. N° 35 "Tambor de Tacuarí" – Quilmes

TURNO: Alternado FUNCIÓN: Orientadora Educativa

A continuación marque la casilla que mejor refleje su opinión:

PREGUNTA	Completa mente de acuerdo	De acuerdo	Medianame nte de acuerdo	En desacuer
1. ¿Se considera el acceso de las personas con discapacidad en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela?			X	
2. ¿Se considera la accesibilidad como la base para incluir a todas las personas con discapacidad, tanto del alumnado como de personal docente y no docente, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad?				X
3. ¿Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras al aprendizaje y participación es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales?	X			

PREGUNTA	Completa mente de acuerdo	De acuerdo	Medianame nte de acuerdo	En desacuer
4. ¿Se considera tan importante la construcción de una comunidad educativa de apoyo como el incremento del logro académico?		X		
5. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como el ser independiente?	X			
6. ¿Se valoran las diferencias entre el alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo?	X			
7. ¿Se considera la diversidad como un recurso rico para apoyar el aprendizaje, en vez de un problema?	X			

8. ¿Se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades en la escuela?	X			
--	---	--	--	--

PREGUNTA	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
9. ¿Se entiende la inclusión como un proceso inconcluso relacionado con aumentar la participación, en vez de simplemente como el hecho de encontrarse dentro o fuera de la escuela?	X			
10. ¿Todos los miembros de la escuela asumen la responsabilidad de que la escuela sea más inclusiva?	X			
11. ¿El proyecto educativo de la escuela refleja la inclusión como un tema central y transversal?	X			
12. ¿Se valora de igual forma al alumnado y personal con discapacidad y sin discapacidad?	X			
13. ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?	X			

PREGUNTA	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
14. ¿Se expone el trabajo de todo el alumnado dentro del centro y en sus aulas?	X			
15. ¿El profesorado brinda al alumnado un trato familiar o afectivo?	X			
16. ¿El profesorado y el alumnado se saludan al inicio y al final de las clases?	X			

17. ¿Se considera a todos los miembros de la escuela como personas que aprenden y al mismo tiempo enseñan?	X			
18. ¿Se valora a los alumnos por ellos mismos, como personas, y no en relación con su rendimiento o notas?	X			
19. ¿El personal es consciente del potencial que tiene para prevenir las dificultades del alumnado?	-	-	-	-

PREGUNTA	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
20. ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje pueden presentarse en cualquier alumno y en cualquier momento?	X			
21. ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción entre los estudiantes y el contexto de enseñanza y aprendizaje?	X			
22. ¿Se considera que las barreras al aprendizaje se originan dentro de la organización, las políticas, el currículo y los enfoques de enseñanza al igual que en la interacción de estos aspectos con los estudiantes?	X			
23. ¿Evita el personal considerar que las barreras al aprendizaje y la participación son producto de las limitaciones o deficiencias de los estudiantes?	X			

PREGUNTA	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
24. ¿Se comprende que la forma de clasificar a algunos estudiantes como “con necesidades educativas especiales” puede separarlos de los demás estudiantes de la escuela común?	X			

25. ¿El profesorado trabaja colaborativamente (en equipos o compartiendo aula) para introducir mejoras pedagógicas que permitan el éxito de todo el alumnado?	X			
26. ¿El personal considera que la discapacidad se origina cuando las personas con deficiencias encuentran actitudes negativas y barreras institucionales?		X		
27. ¿Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela contribuyen a realizar un trabajo conjunto en las aulas de forma más eficaz?	X			

PREGUNTA	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
28. ¿Se considera que los estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales” no son un grupo homogéneo sino que tienen diferentes intereses, conocimientos y habilidades?	X			
29. ¿Se consideran los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y participación de un alumno concreto como oportunidades para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes?	X			
30. ¿Se considera el apoyo como un derecho para aquellos alumnos y alumnas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación?	X			
31. ¿Las políticas de “necesidades especiales” están dirigidas al aumento del aprendizaje y de la participación y, por tanto, a la reducción de la exclusión?	X			

PREGUNTA	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo

32. ¿Los profesionales de apoyo se incorporan al aula, en lugar de “retirar” de ella a determinados alumnos para que reciban apoyo pedagógico?	X			
33. ¿Las prácticas de evaluación y el apoyo pedagógico están integrados dentro de la política general de la escuela sobre la inclusión?	X			
34. ¿Los servicios de apoyo externos contribuyen a la planificación y desarrollo de una enseñanza inclusiva orientada a eliminar las barreras al aprendizaje y la participación?	X			
35. ¿Los profesionales de la escuela explicitan y acuerdan con los servicios de apoyo externo un marco claro de cómo deberían apoyar el aprendizaje dentro del centro educativo?	X			

PREGUNTA	Completamen te de acuerdo	De acuerdo	Medianame nte de acuerdo	En desacu o
36. ¿Se distribuyen en la escuela los recursos de forma abierta y equitativa?	X			
37. ¿El personal es consciente de los recursos asignados a la escuela para apoyar al alumnado clasificado “con necesidades educativas especiales”?	X			
38. ¿Los recursos de apoyo se dirigen a prevenir las barreras al aprendizaje y la participación, y a disminuir la clasificación o etiquetaje del alumnado?	X			
39. ¿El personal revisa regularmente el uso de los recursos para que puedan utilizarse de manera flexible respondiendo a las necesidades cambiantes de todo el alumnado?	X			

RESULTADOS:

Completamente de acuerdo: 34

De acuerdo: 2

Medianamente de acuerdo: 1

En desacuerdo: 1

COMENTARIOS:

1. **Mariana:** (Sonríe) Te puedo elaborar un poquito la idea. Desde lo humano, o sea, desde lo humano en la institución sí, todo lo que hay que modificar en cuanto al espacio físico, está súper dispuesto. Esta es una escuela que no tiene ningún problema en agrupar de otra manera a los chicos, que el de 3ro vaya a 2do... Todo lo que tiene que ver con el uso del espacio, que esté a nuestro alcance, es súper, te diría completamente de acuerdo. Ahora, en cuanto a lo edilicio en sí, no. Porque nosotros para disponer de ciertos recursos materiales dependemos de los bienes del Estado. Entonces, por ej., si vos necesitás... hay un nene que necesita de una silla postural porque tiene parálisis cerebral. ¿Se la pudimos dar? No.

Entrevistadora: Acá, igualmente, se refiere a lo arquitectónico, porque por ahí hay otro que se refiere a otro tipo de apoyo.

Mariana: Pero igual, lo que es arquitectónico... no sé, rampas, todo eso, como no depende de la escuela, ahí ya no. Acá, igual no hay dificultades de acceso grandes, pero por ej., hay un baño de discapacitados que está inhabilitado. Y eso, para su arreglo no depende de la escuela, depende del Consejo Escolar. Entonces, por parte del Consejo Escolar, yo te diría “medianamente de acuerdo”, ahora por parte de del personal de la escuela, te diría “completamente de acuerdo”. Desde la intención, todo lo que haya que modificar acá, no hay problema.

Entrevistadora: Entonces, ¿desde lo real no hay plan de mejora?

Mariana: No hay. ¿Viste cómo está el patio?, está todo roto y la obra está pendiente de ejecución. Tenemos el pedido de arreglo del patio, ya se quebraron un montón de pibes en el patio del colegio, se esquinaron, se doblaron dedos, la Directora misma se cayó y estuvo con ART un montón de tiempo porque el patio está todo roto y la obra está pendiente de ejecución. Está aprobada, todo, falta que se ejecute. Y ahora, cambia la gestión, ¿quién la va a ejecutar?

2. **Mariana:** (Pide repetir la pregunta, se le ofrece un protocolo en blanco) ¿Si la accesibilidad es la base para incluir? No, yo creo que la base para incluir, más que la accesibilidad, es las ganas. Si vos querés incluir, sin accesibilidad incluís igual. Yo diría “en desacuerdo”. Obviamente, con accesibilidad es ideal, pero si no está y vos tenes ganas de que el chico igual sea parte...

Entrevistadora: Ahora, por el lado de todos estos actores, ¿la accesibilidad se considera como la base para incluir?

Mariana: Y, Consejo Escolar, supongo que sí. Ahora, el personal docente... acá hemos incluido pibes con condiciones pésimas y los incluimos igual. Tuvimos un caso con distrofia muscular en silla de ruedas. Con las condiciones que teníamos, el chico estaba igual acá, cuando él se tuvo que cambiar

de escuela, ¿sabes que me dijeron en la escuela donde se cambió que me pidió el pase? “Ay, pero acá no tenemos rampa”. “Acá tampoco tenemos rampa y Alejandro puede estar igual sin rampa”. O sea, ¿qué una rampa te impide que incluyas a un pibe en silla de ruedas? ¿Te cuesta tanto levantar la sillita?, si quieres que esté, no te importa si el edificio no está en condiciones... Sería ideal.

3. **Mariana:** Sí, eso sí, completamente. Ahí todos tenemos que estar.
4. **Mariana:** Yo creo que la comunidad de apoyo es más importante todavía que el logro académico. Por eso te diría “de acuerdo”. Porque a veces el logro académico termina quedando en un segundo plano, si el pibe puede estar y es parte... No sé, te puedo decir de un caso, donde por ej., tenes un pibe que decís: “Tal vez, en una escuela especial podría tener, desde lo académico, algo más específico a sus necesidades”. Y vos miras lo social y decís: “Pero lo mandas a una escuela especial y lo matas”. Entonces, es preferible por ahí postergar un poco lo académico y favorecer su desenvolvimiento social, que terminar mandándolo a una escuela especial. Me parece que esta comunidad de apoyo, es más importante todavía que el contenido.
5. **Mariana:** Sí, sí porque uno siempre lo que busca es que el chico pueda ser autónomo pero hasta que llegue a ese punto, uno tiene que colaborar, tiene que estar ahí. Vigotsky, esto es bien Vigotsky, zona de desarrollo próximo.
6. **Mariana:** Sí, acá sí, al menos en esta escuela, no sé en otras, pero acá completamente. Acá lo que el chico necesite (se detiene)... es re loco, esta escuela es muy particular, pero lo que el chico necesite se hace. Todo lo que es la burocracia, de alguna manera, se saltea. No es puentearla, es hacerla igual pero buscándole la vuelta para que te cierre y lo puedas hacer. Por ej., creo que te conté el caso de una nena que estaba como con fobia y no podía venir a la escuela, Kiara. Lloraba cuando estaba en 1ro y la entrábamos al salón. Bueno, ahora está en 4to, hubo toda una situación familiar en el medio, la nena cambió de escuela. En la otra escuela empezó a no querer ir, la mamá le preguntó si quería volver acá, la nena le dijo que sí. La mamá la anotó acá en marzo, 29 de marzo. La anota acá, no pudo entrar, le agarran ataques de pánico, no puede entrar al aula. Estuvimos todo el año boyando, con psicólogo, con psicopedagogo, yendo para un lado, yendo para el otro. Hasta que un día a la Directora se le ocurre: “¿Y si viene a la tarde?”. Porque lo que la nena no quería era que sus compañeros la vean, porque ella tuvo ataque de pánico. Entonces no quería que sus compañeros la vean, sentía vergüenza de estar expuesta ante sus compañeros por la situación que le pasaba. “A la tarde no la conoce nadie. ¿Por qué no viene a la tarde?”, dice Mónica (la Directora). “Ah, sí”... En otra escuela: “Ah, no, ella es alumna de la mañana”. ¿Y en qué grado viene a la tarde?, en 2do. No viene a 4to, viene a segundo. ¿Por qué? Porque su maestra de 4to a la mañana, a la tarde tiene 2do. Y no tiene problema, está haciendo los contenidos de 4to con la maestra de 2do, en el turno tarde, y ayer actuó con los nenes de 2do. (Sonríe) Si hay que hacerlo, se hace.
7. **Mariana:** Sí, totalmente porque aprenden todos. Aprende el chico que tiene una discapacidad y el compañero también aprende, a ser solidario... Sí, ni hablar.

8. **Mariana:** Institucionalmente, sí. Tienes algunas excepciones, algunas islitas, pero sí. Esto baja de la cabeza directiva. O sea, la primera que dice “Acá se incluye”, es el directivo.
9. **Mariana:** Sí, sí. El propósito siempre es ese, que el chico pueda tener cada vez una inclusión más amplia, y más autónoma, no lo tienes que perder de vista.
10. **Mariana:** Sí, totalmente. Porque si bien ahí hay algunas islitas...

Entrevistadora: ¿Y los padres?

Mariana: Sí, los padres también. Lo que pasa es que la comunidad de padres... la tendencia la marca el directivo y el plantel. Cuando el docente es el que excluye, la escuela es la que excluye a un chico, solapadamente digamos, los compañeros terminan incluyéndolo, y los padres también.

Entrevistadora: Y, ¿con esas islitas, a qué te referís?

Mariana: Particularmente, se me ocurre una docente que entró este año a la escuela y que no tenía experiencia con inclusión, y se le está haciendo como un poco difícil. Pero el perfil institucional es ese, y la Directora siempre dice lo mismo: “Acá, el docente que sienta que no puede trabajar con la diversidad, yo le recomendaría que busque otro colegio”. No le vamos a recomendar nunca a un chico con discapacidad que se busque otro colegio. Es al docente, “No estás abierto a trabajar de esta manera, la escuela trabaja así; si no te gusta, tienes toda la libertad de elegir otras escuelas donde no haya inclusión, pero acá sí”. Viste, cuando la institución acepta tan genuinamente, en general los padres también se acoplan a eso. Porque las veces que hemos tenido conflictos...

Entrevistadora: ¿Los padres que no tienen hijos con discapacidad?

Mariana: Sí. Nos ha pasado muchas veces, que han venido padres a plantear que hay un pibe que es agresivo...

Entrevistadora: ¿O te referís también a los que tienen?

Mariana: No, no, a los que no tienen. Los que tienen, felices porque cuando vienen a buscar una vacante y vos ves la emoción de que el directivo le dice: “Sí, yo le doy lugar a tu hijo”, se te pone la piel de gallina. Porque boyar con tu hijo y que en todos lados te digan: “No, acá no, acá no. No, discúlpame la escuela no está en condiciones”. Si nos vamos a poner con que la escuela no está en condiciones, no podemos aceptar a ninguno, mira lo que son los techos. O sea, no tendría ni que haber clases. Pero les pasa a los papás esto, que van a un lado, van a otro, y le dicen: “Ay, mira, no estamos preparados”. ¿No estamos preparados? ¡Preparate! ¿Cómo no estamos preparados? (sonríe) ¡Fórmate!, es tu deber como docente. Pero con papás, nos ha pasado, por ej., donde hay un chico con TEA, que tiene conductas agresivas, que vengan papás a quejarse y que te planteen “¿Por qué no lo sacan de la escuela?”. Porque te lo dicen así. Nos pasó muy poquitas veces pero como la respuesta institucional siempre fue que cuando hay un chico así, también hay algo que tiene que aprender el chico que no tiene discapacidad, porque en la sociedad se va a encontrar con gente de todo tipo y va

a tener que aprender a convivir con todos. Y un padre no va a andar sacándole las piedras del camino al hijo todo el tiempo. “Vos qué decís, ¿le saco al compañero que molesta? Entonces, ¿vos todo el tiempo vas a ir por la vida sacándole los obstáculos del camino? Tu hijo tiene que aprender a convivir con este compañero y tiene que aprender estrategias para poder llevarse bien con ese compañero, para poder enfrentar esa situación que le toca porque esto lo prepara para la vida”. Cuando vos a un padre le decís eso, cambia. Viste, es como que de venir a pedir que le saquen al compañero del aula, empieza a entender que su hijo también se puede beneficiar de esto, entonces después no se opone más. Obviamente, uno tiene que tener el criterio de cuando hay un pibe que pone en riesgo la vida del otro o la vida propia, ahí tenemos límites. Pero mientras sea un pibe que tenga cuestiones propias o esperables de un niño, por más que sea un niño con autismo; que tiene un berrinche y por ahí rebolea algo...están los adultos ahí ocupándose. La fatalidad puede ocurrir en cualquier momento, en cualquier situación imprevisible. Pero, ¿hubo adultos que estuvieron anticipando que el chico se estaba por poner mal y lo calmaron? A veces son los propios compañeros los que se dan cuenta, y ven al pibe y te dicen: “Déjalo”. Decime si no es una estrategia de vida fabulosa, aprender a darse cuenta y decir: “No, en este momento no, déjalo mejor a menganito, déjalo” Es maravilloso, y que ellos puedan darse cuenta.

Entrevistadora: Son habilidades de regulación emocional.

Mariana: Totalmente, para ellos y para los otros, ayudar a regularse al otro. O de repente, cuando ven que el compañero por ahí necesita caminar un rato, ellos mismos le dicen: “¿Por qué no te vas a caminar un rato al pasillo?”, y con eso disminuyó un episodio de violencia que podía haber terminado mal. Una vuelta hubo una escena con Julen (exalumno con autismo), me acuerdo, que fue fabulosa. Había un compañero que se había hecho un corte de pelo muy llamativo, viste que se usa todo rapado. Muy rapadito y se había pintado el hopo, así como de rubio con reflejos, le quedaba todo el pelo largo para el costado y, del otro lado, todo rapado. Claro, cuando vino a la escuela, todo el mundo... Él no tiene filtro (Julen), tiene poco filtro digamos. Uno, por ahí lo miró y se impactó y no dijo nada. Todos los compañeros lo miraron pero no dijeron nada, pero Julen quedó fascinado con el corte de pelo, estaba absorto, lo miraba, lo miraba y en cualquier momento se venía una...Entonces, estábamos ya en la fila para irnos, Julen se le acerca al compañero y le empieza a hacer así en el hopo, se lo tira para un lado, se lo tira para el otro (gesto). Y el compañero, porque era Julen se la estaba bancando, pero ya le estaba molestando, no le gustaba que le toque el pelo así pero no le decía nada. Entonces la maestra, Nadia, los llama a los dos. Yo estaba ahí mirando y digo: “Intervengo o no intervengo”. Nadia vio, se dio cuenta al toque, los llama a los dos:

Nadia:- Menganito, ¿te gusta lo que te está haciendo Julen?

Compañero:- No.

Nadia:- Bueno, decíselo. Julen necesita que vos se lo digas. Él no se puede dar cuenta solo, necesita que vos le digas que no te gusta. Explícale, entonces él no te lo va a hacer más.

Compañero:- Sí, Julen, no me gusta que me hagas eso.

Julen:- Ah, bueno.

Es fabuloso.

Entrevistadora: Creo que no sucede ni con la gente que nos podemos regular, muchas veces esto.

Mariana: Una estrategia tan básica. Aparte, a él también le sirvió porque este pibe también aprendió que él no se tiene que dejar hacer lo que no le gusta, no importa quien sea. No te gustó, expresalo. Entonces aprendieron los dos y Julen no tuvo problema, “Ah, bueno, listo” y le dijo algo del corte y pasó. Algo que en otra institución por ahí termina en desgracia, con trompadas, qué sé yo. Por eso te decía con la pregunta esta de lo arquitectónico, es más el deseo, que quieres incluirlo, te gusta y lo disfrutas, y lo disfrutamos todos. Es natural, los chicos lo hacen naturalmente el incluir. El tema es entre los adultos.

11. **Entrevistadora:** (Aclara) “Proyecto educativo”, podría referirse a algo que esté también escrito.

Mariana: Yo supongo que debe estar escrito, pero eso lo va a saber decir más Mónica, porque ellas son las que están más en la escritura del proyecto institucional. Pero sí, es re claro, acá esta institución tiene este perfil. Completamente de acuerdo. Si no está escrito, está mal que no esté escrito, pero que es el perfil de la institución sí.

12. **Mariana:** Es uno más. Completamente.

13. **Mariana:** Sí, se lo valora igual y hasta se le da más recurso, se le da equidad. Si le das a todos lo mismo...no, el que tiene dificultad necesita más apoyo. Eso es Vigotsky puro, no lo puedo soltar tan rápido.

14. **Mariana:** Sí, y siempre que se expone se trata también que haya producciones de los chicos que tienen algún proyecto de inclusión. Ves que Mili, por ej., expuso en braille sus trabajos.

Entrevistadora: Y me mostraste también que estuvieron actuando muchos.

Mariana: Y siempre se busca que si van a actuar no sea con su acompañante, los que tienen acompañante externo. Si necesitan un apoyo que sea de la maestra del grado.

Entrevistadora: ¿Se acordó?

Mariana: No, no sé si se acordó. Me parece que todos tenemos muy claro que uno lo que busca del chico es su autonomía y que si lo hago dependiente de un acompañante no le estoy fomentando la autonomía. El acompañante está bueno que esté cuando hace falta pero si después se puede ir retirando... Si el chico puede pasar a bailar solo, por qué va a pasar con acompañante, que pase solo. Si puede ir de excursión solo sin acompañante, que vaya a la excursión solo. Y que el acompañante no tenga ese rol de ser la “asistente de”. Que en el aula sea una persona que está ahí y de repente

puede ayudar a otro. Hay casos y casos. Tenemos algunos casos donde hay que estar muy encima, permanentemente. Pero siempre que se pueda ir corriendo, sí, que se corra.

15. ---

16. ---

17. **Mariana:** Sí, ¡las cosas que te enseñan! Los Santomingo... Egresan Verónica y Ariel, van a ir a Primaria de Adultos, a terminar de alfabetizarse. Vero está leyendo palabras. Y esos pibes te enseñan un montón de cosas. Vero tiene proyecto de integración, Ariel no. No importa, va a terminar de alfabetizarse en Adultos. De ellos se aprende un montón, de todos, es un ida y vuelta.

18. **Mariana:** Ni hablar, justo ayer hablaba con Edith (maestra de 1ro), tiene un nene en 1ro que lo quisieron pasar al Belgrano (escuela privada de la zona). Hay dos nenes del grado de Edith que los quisieron pasar, a una que ya lee y escribe sola la tomaron, al otro no lo tomaron. Me indigna. Yo si soy madre no le doy a mi hijo, por más que sepa leer y escribir. A este porque lee y escribe lo quieres, al otro no. Bueno, son decisiones de los padres.

19. **Mariana:** No sé, me hiciste dudar. Yo creo que sale todo tan natural. Justo hablábamos eso con Mónica, cómo fue la organización del festival y cómo sale todo naturalmente. Si hay que cubrir acá, o hay que hacer, y la gente no lo hace forzada. Creo que es todo tan natural, que yo no sé si en algún momento se han puesto a pensar en esto. Porque tampoco se habló, no es algo que en alguna reunión se haya hablado: ¿cómo se sienten los docentes con la inclusión? Sale natural.

Entrevistadora: Por una parte sí, te escucho a vos...

Mariana: Sí, sí. Lo que pasa es que yo no sé si los docentes se dan cuenta del potencial que ellos tienen. Por ej., esta acción que yo te decía de Nadia cuando intervino con Julen, yo no sé si Nadia se dio cuenta del valor que tiene lo que hizo, creo que lo hizo tan cotidiano y tan espontáneo que nunca se dio cuenta del valor inmenso que tuvo esta intervención para los dos pibes. No sé si es consciente de eso. Yo se lo dije cuando pasó la escena, le dije: “Nadia, la verdad me sacó el sombrero, maravillosa tu intervención”, pero no sé si se dio cuenta.

Entrevistadora: ¿Y de qué modo uno se podría dar cuenta?

Mariana: Ahí entra mucho la parte de... que es algo que está muy en boga, que es la reflexión sobre la propia práctica, los espacios de reflexión sobre la propia práctica. Me parece que nos falta eso todavía en esta institución. Hay gente que tiene más capacidad de reflexionar de por sí, o busca información. Yo soy una persona que permanentemente estoy repensando lo que hago, pero porque, bueno, a mí me sirvió aprender esto de la reflexión en la práctica y cambiar cosas. O permanentemente les pido a mis alumnos en Terciario: “Bueno, chicos, a ver ¿hay algo que cambiarían?”

20. ---

21. **Mariana:** No sé, pero esto tiene que ver también con la reflexión sobre la propia práctica, volvimos al mismo punto. Porque muchas veces lo que se considera dificultad de aprendizaje, es una dificultad

de enseñanza. Y es más fácil decir el pibe no aprende, que decir yo estoy enseñando mal. O sea, yo mando a hacer un trabajo y nadie lo puede aprobar, nadie. Me parece que no falló el alumnado.

Entrevistadora: ¿Y si hay uno que no lo puede aprender por alguna deficiencia en algún área?

Mariana: Y ahí está también tu capacidad de adaptar tu enseñanza a ese, porque ese no aprende como el resto, aprende de otra manera, vos tenes que enseñarle como aprende. Por eso también, cuando hubo tanto casamiento con el método piagetiano de la enseñanza de la lectoescritura no te dejaban enseñar los fonemas. Ahora se está con Enfoque Equilibrado, hubo como una vuelta atrás con eso. Pero había chicos que necesitaban el fonema y por qué no se lo vas a dar si lo necesitan. Si le das el fonema y aprende a leer y a escribir, ¿no se lo vas a enseñar? Si yo quiero que aprenda, no me voy a casar con un método, tengo que adecuarlo a ese chico. Acá sí, eso se hace, porque yo veo que las maestras les buscan la vuelta a todos en general. [...] Yo veo que acá las maestras trabajan muy así, con actividad personalizada y que se vienen con material preparado para... Entonces, para el grueso del grupo vamos a hacer esto, pero mengano y zutano lo van a hacer adaptado de esta manera.

22. ---

23. **Mariana:** En realidad, por ahí se entiende que el chico tiene una limitación de aprendizaje y lo que se busca es con qué estrategia se lo enseñó. Entonces eso es una manera de evitar volcar todo a la limitación del chico, porque si no dice "Tiene una limitación, entonces no puede, no va a aprender". Listo, ya no intenté nada. Pero si vos ves que le cuesta de esa manera, probas de la otra. Entonces esa limitación queda un poco de lado. Tiene limitación acá, pero tiene potencial allá. Vamos supliendo. Los docentes acá trabajan con todo, no importa qué dificultad sea, yo veo eso. Hay que trabajar con trazado, con motricidad, con un lápiz más grueso, vamos por ahí. Entonces siempre hay logros, siempre ves avances.

24. **Mariana:** Y, viste que esto de necesidades educativas especiales quedó un poco de lado ahora. En realidad, todos tienen necesidades educativas especiales.

Entrevistadora: Podríamos decir con discapacidad.

Mariana: Sí, se comprende porque justamente siempre se busca lo contrario, que no estén separados, que estén incluidos. Eso lo buscan los docentes permanentemente.

25. **Mariana:** Acá siempre. El de 3ro se lleva chicos de 4to que les cuesta, y el de 1ro ayuda al de 2do.

26. **Mariana:** Uno puede tener un chico que tiene una discapacidad declarada, pero uno la puede acentuar o la puede alivianar, de acuerdo a cómo actúe. Si me resisto a hacer determinadas cosas, obviamente la voy a acentuar. La otra vez, tuvimos un ejemplo con un nene con TEA, que es bastante inflexible, con esa docente que te digo que le está costando la integración, porque, bueno, no todo es color de rosa. Hace un tiempo atrás, la mamá se quedó sin medicación, tiene una obra social súper buena, tiene OSDE, no le faltan recursos. Entonces se le acabó, el chico no tomó la medicación, se desestabilizó emocionalmente un montonazo. Se hizo todo un ajuste para que pueda entrar más tarde porque le cuesta levantarse a la mañana, en vez de venir a las 8, que venga 9,30. Él tiene un banco 'de él' en su

aula, y le cuesta mucho ceder su lugar, flexibilizar. Después lo logra, necesita sus tiempos. [...] A él eso todavía le está costando. Y como entra 9,30, la Acompañante viene más temprano a esperarlo para que ingrese, y le dice a la seño: “Ay, se sentaron en la mesa de menganita, ¿por qué no los corres?” “Ah, bueno sí, veo”. Entró el nene, vio que la silla estaba ocupada y le agarró un brote... Toda la mañana perdida por algo que por ahí, el inconveniente con la discapacidad lo originó la docente. Era tan fácil cambiar de lugar, si los otros iban a cambiar de lugar, no eran pibes inflexibles. Y de paso es enseñarles, “mira, le estás haciendo lugar a tu compañero que le gusta sentarse ahí”. No, es falta de voluntad. Después estuvo toda la mañana la Acompañante poniéndole el lomo a un pibe que se ponía violento, que estaba enojado, por una idiotez del adulto. Aparte te lo avisó la Acompañante, ¿no te diste cuenta? En general, cualquier docente, por cómo se trabaja acá, se da cuenta de eso. [...] Así que sí, totalmente de acuerdo.

Entrevistadora: Ahora, el personal incluye a esta docente...

Mariana: En ese caso te tengo que bajar de categoría a “de acuerdo”. Igual es como una excepción, no es la realidad. En general, ningún docente tiene problema en cambiar la mesa, en sacar la mesa al pasillo, en nada. Lo que haya que hacer, nadie tiene problema, son excepciones.

27. **Mariana:** Me parece que los docentes de acá, es más instintivo que...pero la verdad es que igual laburan re bien. No es que piensen que no contribuirían, pero no lo hacen. Yo, propuestas de cursos virtuales, de todo, tiré un montón y no veo que se enganchen. Pero no es que consideren que no sirve. Yo creo que también es un poco la vorágine del laburo y que no tenes ganas de mandarte a hacer un curso. Pero yo creo que sí, que lo consideran. De hecho, por ej. Edith, cuando entró a esta escuela tampoco tenía experiencia con inclusión, hace dos años. El primer año que entró le tocó un caso terrible de autismo y dijo: “Yo no sé de esto, me voy a poner a informarme. Y ella solita lo primero que hizo fue empezar a buscar información, pedir información (“¿qué puedo leer?”).
28. **Mariana:** Totalmente, eso lo hablamos todo el tiempo. Acá hay como, no sé si once o doce pibes con TEA, son todos distintos y las maestras la tienen re clara. Con el mismo diagnóstico, con mengano esto sirve, con zutano tal cosa no sirve.
29. ---
30. ---
31. **Mariana:** Ponele Provincia, todas las resoluciones que han salido últimamente, todas apuntan a eso. Tiene su lado riesgoso, porque a veces apunta a que todo chico, todo chico esté en la escuela común, y hay casos en los que realmente hace falta otro dispositivo educativo. Aun así, en esta escuela particularmente, tenemos casos de chicos que estarían mucho mejor en un centro educativo terapéutico o, inclusive, en un hogar de día. No son tantos casos, son los menos. A ver, integrados tenemos más o menos veinte y pico, y más que van a entrar con proyectos de inclusión, que ya presentamos y que tenemos que presentar el año que viene, estamos en marcha con eso. Pero de todos, el que tendría que estar en un centro de día es uno, o sea, es muy poco el porcentaje. Pero el problema

es que la reglamentación no te avala en eso, porque la reglamentación está tan en pos de la inclusión, que cuando vos tenes un caso donde realmente se necesita otra cosa, no. Si los padres están de acuerdo, sí. Pero en este caso, fue una situación donde el chico estuvo en un CET y en todos los lugares donde fue asistido nadie lo podía tener más de 1 y ½ hora por sus características, ni en el CET. Más de 1 y ½ hora no resistía y el único lugar donde podía estar 4 horas era en la escuela.

32. **Mariana:** Sí, completamente. Se trata de no sacar al chico del salón. Con Julia que es la OA (Orientadora de Aprendizaje), siempre trata de ir al aula, a lo sumo saca un ratito a alguno.
33. **Mariana:** Sí, porque yo veo la forma de evaluar de los docentes, es muy personalizada, no es la misma prueba para todos.
34. **Mariana:** Viste que el Acompañante no se puede meter en lo pedagógico, está la Integradora. La figura de un personal externo de apoyo siempre hace que redunde en un mejor aprendizaje del chico. El Acompañante no participa de la planificación pero el Maestro Integrador es el que se encarga de la planificación con el docente. [...]
35. **Mariana:** Sí, se hacen reuniones permanentemente. Con AINEP, no, es muy rígido. Tenemos tres que van a AINEP, va Franco, va Juli la nena de 1ro y Martina la nena de 2do, que tienen TEA. Pero AINEP tiene una estructura muy TEA (sonríe), es muy rígido. Muy inflexibles para, por ej., coordinar un horario de reunión y no puede ser que estemos siempre cediendo todo nosotras. Nos han citado, ponele, 4 y ½ de la tarde, no me podes citar a esa hora porque yo a las 5 tengo que salir. No te pido citarme, no sé, en un horario que te quede incómodo pero busquémosle la vuela. Con AINEP nos cuesta trabajar, después en general con todos re bien. Tenemos chicos con Reparador de Sueños, súper bien. Tenemos después con escuelas privadas bien; el Estado también; con Espacio Crecer súper bien; con ADIP, también re bien; después, hay algunos que son particulares, que supervisan profesionales de los chicos y vienen siempre a la escuela. Pero desde la escuela, siempre se busca trabajar con los terapeutas.
36. ---
37. **Mariana:** ¿Recursos asignados, como qué? Porque acá no nos dan nada.

Entrevistadora: Pienso en recursos como el aporte de una Maestra Integradora, un Acompañante Externo.

Mariana: Ah, sí, si está el recurso siempre es bienvenido. Por ahí hablas con gente que te dice: “Ay, la verdad que en tal escuela la pasé tan mal”. No, acá las chicas vienen y las maestras las reciben así, porque saben que es un apoyo. Y cuando no hay, también hay conciencia de que no puedo decir, porque no hay recurso, no lo tengo. No hay recurso, hacemos lo que podemos. También hay conciencia de eso. Pero no van a decir: “Bueno, decile a la madre que hasta que no tenga Acompañante, no lo traiga”. Tiene que venir igual. Si la Acompañante falta, por ej., el pibe tiene que venir igual. Hay casos y casos, hay casos que sin Acompañante no los podes tener, ya te dije, son contados.

38. **Mariana:** Sí, sí. Aparte, justamente a veces lo que termina pasando es que cuando está el recurso, un chico con Acompañante, por ahí se da a la inversa, que termina siendo etiquetado porque tiene el Acompañante. Pero siempre lo que se busca es lo contrario, por eso te decía, el Acompañante no es exclusiva de... Siempre se busca que ese recurso sirva para el chico pero que no sea para que se lo segregue, sino que al contrario, para que se lo pueda incluir.
39. **Mariana:** Sí, eso todo el tiempo. Uno todo el tiempo está planteándose, por ej., (bueno, por ahí los recursos materiales es como medio complicado porque no hay) los recursos humanos sí. No pedimos una Maestra Integradora porque sí, porque tiene TEA le pedimos Integradora. Si voy a pedir es porque lo necesita, sobre todo del Estado.

Instrumento de recolección de datos: ENTREVISTA A DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN.

D: Directora

E: Entrevistadora

D: - Decime en qué puedo ayudarte para tu trabajo.

E: - Primero, anoto tu nombre (...).

D: - Mónica Graciela Ariviello

E: - Contame un poquito sobre tu formación, así todo breve, sintético.

D: - Lo que es la docencia, tengo un título anterior que es de Periodista de la Universidad de La Plata.

E: - ¡Qué genia! No sabía, mira qué lindo.

D: - Ahora...después se llamó Comunicador Social. Pero cuando yo lo hice, que fue en el año '81 (se refiere al inicio de su carrera), egresabas con el título de Periodista. Así que, bueno, en realidad yo me formé con eso. Pero, bueno, yo después hice, no Magisterio, sino que cuando yo cursé era Profesorado de Enseñanza Primaria y Preescolar, así que ese es el título que me habilita en la docencia. Después tengo un pos título en Informática Educativa. Y después tengo muchos cursos, cursos que eran de SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires), Mutual Magisterio, inclusive muchos cursos del CIE (Centro de Investigación Educativa). Me fui perfeccionando un poco con eso, pero mi base es el Profesorado de Enseñanza Primaria y Preescolar.

E: - Y la Comunicación social...

D: - Claro. Que en realidad, te la hago cortita, mi idea era alfabetizar o formar a las masas. Viste cuando tenes 16, 17 años...entonces yo decía "Estudio periodismo, me voy a vivir al interior, fundo un diario y a través del diario voy educando a la gente" (se ríe). Después me di cuenta que en realidad no era tan sencillo. Era demasiado utópico lo mío, entonces dije: "me parece que voy a tener que ir por otro lado si quiero ayudar a la gente a formarse". Y bueno, de hecho estudié, ya con 25 ó 24 años empecé. Cuando la gran mayoría termina el secundario y se inicia.

E: - Sí, pero muy poquito.

D: - Por lo menos en mi época, digamos, yo tengo 57 años. En mi época, las que se decidían a estudiar para maestra terminaban el secundario y directamente ingresaban al profesorado o al magisterio. Yo esperé un poquito más. Pero, bueno, esa es mi formación.

E: - Claro, hiciste otro recorrido

D: - Tal cual.

E: - ¿Y con respecto a tu trayectoria profesional? Sé que hace mucho que estás en la 35.

D: - Sí. En la docencia, 32 años. Y en realidad pasé por todos los cargos: maestra de grado, secretaria de nivel primario, vicedirectora de nivel primario y, buen, ahora directora. Y en secundario fui preceptora y ahora secretaria.

E: - Fuiste dando pasos por los diferentes cargos.

D: - Tal cual. Como que nadie me puede decir cómo se hacen las cosas, más allá que uno va aprendiendo. En el buen sentido, no me hago la agrandada. Sí, pero como transité en Educación, y sobre todo en Primaria, transité todos los cargos. Así que, en ese sentido, como que sé...que yo digo "Agradezco, porque eso me permite posicionarme en el lugar del otro". Eso es lo que te da, ¿no?. Porque a veces, yo digo "por ahí las chicas más jovencitas están uno o dos años en el grado y ya acceden a los cargos jerárquicos. Yo, en realidad, en lo que fue maestra de grado fue la mayor parte de mi carrera, 16, 17 años. Entonces eso me permite...estoy muy bien plantada y sé lo que se pasa dentro del grado, viste. Eso me ayuda hoy en día, en mi rol directivo, de permitirme posicionarme en el lugar del otro. Y eso me parece que es súper importante para las relaciones entre las personas.

E: - Es fundamental.

D: - Totalmente.

E: - Para poder desarrollar la empatía y estrategias más eficientes.

D: - Totalmente. Mi premisa siempre es esa, siempre ponerme en el lugar del otro, y trabajar con el otro, y acordar, y ver qué es lo mejor. O sea, en mi target no va la imposición, esas cuestiones a mí no me gustan. Me parece que uno trabajando con adultos te pasa, ¿no?. Hay situaciones en las que uno lamentablemente se tiene que poner como, digamos, ruda. Pero en general, a mí me gusta poder dialogar y trabajar juntos. No es que mi rol es el de Directora y estoy allá arriba, y se hace lo que yo digo.

E: - Doy testimonio y no por una cuestión formal te lo digo. Doy testimonio de eso. (Me desempeñé en la EP 35)

D: - No, no...Pero me parece que es la mejor manera y hasta ahora me da resultado porque eso me permite gestionar de una manera mucho más fácil, mucho más sencilla, sin encontronazos con la gente. Yo siempre trato de evitar el conflicto y me parece que eso es lo mejor. Y en el cargo directivo, en la escuela donde vos hiciste el trabajo, yo estoy desde 2008, desde abril de 2008, así que ya voy para 13 años. Bueno, estuve como Vice los primeros años y ahora ya cumplo 3 como Directora, dentro de esos 13 años, digamos.

E: - Bueno, un poquito era lo personal y ahora vamos a la población que asiste o a lo institucional.

D: - Dale, dale. Cualquier cosa, si hay algún dato que no lo tengo en la cabeza, tomo nota, lo busco y después te lo paso.

E: - Sí. Pero yo estoy segura que lo vas a tener en la mente. (Risadas) Bueno, un poquito, así sintéticamente, ¿cuál es la historia de la institución?, ¿cómo surge? Yo sé que tiene 55 años.

D: - Claro, sí. En el 2016 festejamos los 50 años de la escuela. En realidad, la escuela la crea un grupo de vecinos y, en principio, había empezado a funcionar en una sociedad de fomento hasta que consiguieron el predio donde está hoy la escuela, que en realidad al principio la escuela primaria funcionaba donde está ahora la secundaria (ambas instituciones comparten el edificio). Ahí comenzó a funcionar la escuela. O sea, la Escuela 35 era la parte de la secundaria y esos tres salones que quedaron en el patio de afuera, eso era la escuela secundaria. Después en el 2000... (Intenta recordar) creo que empezaron en el 2006, 2007. Todo el módulo nuevo lo inauguraron en marzo de 2008 (se refiere al emplazamiento actual de la EP 35).

E: - ¿Habría sido producto de una donación?, porque el frente es el de una casa.

D: - Bueno, porque en realidad en lo que es el comedor, eso era una casita donde empezó a funcionar el Jardín 939. En lo que es el comedor que era una casa, ahí el jardín con el que articulamos, que está a dos o tres cuadras de la escuela, empezó a funcionar. Y empezó a funcionar ahí porque, por ej., una de las chicas, como la cocinera y una portera y demás necesitaban ubicar a los hijos en algún lugar por cuestiones de trabajo. Entonces se empezaron a movilizar y con algunos vecinos abrieron en esa casita el jardín de infantes.

E: - ¿Y a vos esto te llega por relato de otras personas que transitaron por la institución?

D: - No. En realidad, porque cuando empezamos con todo este tema de los 50 años de la escuela, entonces ahí empezamos a hacer el libro de oro de la escuela y demás.

E: - Aparece información.

D: - Aparece información y aparte porque, por ej., Nelly que es mi Vice, ella prácticamente tiene 26, 27 años en la escuela, ¿entendéis? Claro, y algunas maestras que ahora ya se han jubilado, son maestras que trabajaron muchísimos años, entonces saben de la historia de la escuela.

E: - Claro.

D: - O sea, fui aprendiendo por relato de personas que trabajan ahí y por haber investigado un poquito cuando tuvimos que hacer los 50 años de la escuela.

E: - Fue por demanda de la comunidad.

D: - Claro, exactamente.

E: - ¿Y la matrícula cómo está conformada? Es decir, si no te acordas el número justo...

D: - Nosotros terminamos el año pasado con 258 chicos.

E: - ¿Y se mantienen?

D: - Mira, cuando yo ingresé a la escuela era una escuela de 13 secciones. La décimo tercera sección todos los años era un "sufrimiento" sostenerla porque implicaba el desdoblamiento de algún grado. Siempre fue en el segundo ciclo. Pero, viste, muy "agarrado de los pelos" en

realidad. Siempre estás ahí...quedaba siempre una sección. Eran 7 secciones a la mañana y 6 a la tarde. Esa otra sección de la mañana siempre era "algo tirado de los pelos". Te quedaban, por ej., dos 4° de catorce pibes, siempre así como muy rebuscado. Y así lo íbamos sosteniendo, y venía la Inspectora y decía "Ay, no, pero no puede ser"; "Bueno pero no importa porque...no sé, el año que viene pasan a 6° y ya se va a decantar sola". Y se mantuvo así hasta... (Se detiene y aclara:) Y muy fluctuante en ese momento también la matrícula; vos empezabas, vamos a suponer, con 230 chicos y terminabas con 200 pibes, se perdían muchos pibes en el camino, costaba mucho sostener. En el 2013, cuando ingresa como Directora Sandra Mechoso (...), ella transitó todo el 2013 y en el 2014 cuando iniciamos el año ella dijo definitivamente que no iba a sostener la décimo tercera sección y a partir de ahí fueron 12 secciones. Yo creo que dentro de todo le vino bien a la escuela porque a partir de ahí no estuvimos con el "sufrimiento" de sostener la matrícula. Siempre fue, dentro de todo, una escuela pequeña con secciones que no sobrepasan los 22, 23... 25 chicos. Ahora tenemos secciones con 28. Lo que va a ser el 3° de este año, con 32, así un poquito. Pero por suerte iniciamos con una cantidad de matrícula y terminamos el año con lo mismo, ¿no? Y digamos que lo venimos sosteniendo desde hace unos cuantos años y eso está bueno para una escuela.

E: - Se superó esa dificultad para poder retener o sostener a los chicos.

D: - Tal cual, tal cual. Más allá de que es una escuela que suele tener bastante movimiento, viste, que se van y vienen. Tenemos algunas familias muy golondrinas, no sé, están en la escuela porque consiguieron una casita que alguien les prestaba, pero que después no se las prestan más, entonces se mudan, después vuelven. Pero, ya te digo, van y vienen pero nosotros sostenemos desde hace unos cuantos años más o menos la matrícula que yo te dije ahora, entre 253, 254... 258. Venimos sosteniendo eso.

E: - ¿Están balanceados los turnos?

D: - Están balanceados los turnos, eso definitivamente. Prácticamente iguales los dos turnos, tendrán diferencia de 4 ó 5 chicos a la tarde. Más que nada, siempre el primer ciclo es un poquito más contundente en el turno tarde. De hecho, ahora, en la inscripción de 1° tengo 25 chicos para el turno tarde y 15 para el turno mañana. Y el año pasado pasó lo mismo, bastante más amplio es el primerito de la tarde en relación al primerito de la mañana. Y otro año (grado) también, porque ya te digo, este año vamos a tener un 3° de 32 chicos.

E: - ¿Por la tarde?

D: - Sí, sí, por la tarde. Es como que en primer ciclo siempre eligen un poquito más el turno tarde. Porque el turno tarde se caracteriza también por tener bastantes alumnos de la comunidad gitana.

E: - Eso me interesa también, que me cuentes cuáles son las características (...).

D: - Mira, sobre todo a la tarde. En el turno mañana prácticamente no hay comunidad gitana. Creo que hubo una o dos nenas, que una se pasó a la Escuela N° 66 y quedó otra que inclusive ya me venía pidiendo, pobre, el cambio de turno. Pero el turno tarde se caracteriza por tener comunidad gitana, te puedo decir un 20, 25 %...

E: - Un número importante.

D: - Es un número importante. La comunidad gitana, en realidad, vos viste que el tema de la educación no es prioridad para ellos.

E: - En particular para las mujeres.

D: - Las niñas sólo asisten a la escuela hasta los 12 años, después de esa edad es muy raro que las dejen seguir porque para la cultura de ellos son casaderas, entonces o ya tienen asignado a alguien o... Una vez charlando con una mamá, me contaba que en realidad es también porque ellos tienen temor que se enamoren de alguien que no es de la comunidad de ellos. Bueno, esas cuestiones. Pero igual, yo ya te digo, en los años que estoy en la escuela he notado que inclusive las mujeres es como que se han venido rebelando un poquito más en lo que es la cultura de ellos. Pero en lo que es relativo a la educación, si bien para ellos no es prioridad, desde que está el tema de la Asignación Universal, la libreta, como saben que necesitan que les firme la escuela la libreta, como que se afianzó un poquito más ahí lo que es el presentismo de los chicos, porque en realidad suelen ser bastante ausentistas. Sobre todo porque por ahí muchas veces se van a trabajar al sur. Bueno, ellos se van, y se van (refuerza), más allá de que me avisen.

E: - Y después, hay todo un trabajo del Equipo Directivo, de los docentes, del EOE (Equipo de Orientación Escolar) para poder trabajar también esta cuestión de la deserción o de la continuidad.

D: - Totalmente. Y la mayoría de los niños entran también en estos programas, viste que tenemos estos proyectos de la escuela de alfabetización, porque la comunidad gitana se caracteriza por ser muy... son muy inteligentes, son muy avisados en lo que es Matemática, pero más desde la oralidad. O sea, les cuesta mucho todo lo que es Prácticas del Lenguaje y demás, o esto de poder plasmarlo en una hoja. Ellos son más desde la oralidad, porque vos pensé que ellos desde chiquititos trabajan con sus mamás, sus papás en la calle vendiendo. Entonces, eso los hace más rápidos en todo lo que es números y les cuesta mucho más todo lo que es Prácticas del Lenguaje. Pero se trabaja mucho. Y la verdad es que estamos teniendo muy buenos resultados de los chicos. Inclusive, viste que teníamos en este contexto de pandemia...que tenías que trabajar desde la virtualidad, y ahí hemos visto, a ver, muy pocos, pero algunos bastante comprometidos, hablando de la comunidad gitana. A ver, lo que necesitan ellos es que uno les esté encima. Llamando: "Faltó 2, 3 días. ¿Por qué no viene?, que venga a la escuela, que necesita venir". Ahora con el tema este (refiriéndose a la pandemia), las maestras insistiendo que cuando vienen a buscar el bolsón (entrega de alimentos) que traigan la tarea. Si detectábamos, ponele,

que no tenían dispositivos como para poder trabajar o algo, les preparaban cuadernillos, les preparaban actividades que se llevaban para que trajeran. Uno necesita estarles muy encima como para que no pierdan el rumbo. Entonces, la verdad es que así hemos logrado y hemos tenido unos cuantos ya egresados del nivel primario de la comunidad gitana.

E: - Y hay niños también con proyectos de inclusión.

D: - Sí, un montón.

E: - ¿Te animás a decir más o menos un porcentaje o proporción?

D: - Mira, no te quiero mentir. En cada grado, hay 12 secciones, y en cada grado hay uno seguro. En lo que fue el 4° de la mañana del año pasado había 3. Yo calculo que debemos tener...mirá, lo que pasa es que yo ese dato me confundo. Por eso te digo, por ahí ese dato si lo querés certero lo chequeo, porque tenemos muchos chicos con inclusión que tienen integración pero no tienen acompañante, otros que tienen acompañante pero no tienen integración. Viste, entonces por ahí...

E: - Y otros que a lo mejor están a la espera de un proyecto.

D: - Exactamente, de alguna vacante en algún lugar. Pero más o menos ya te digo, que tienen inclusión, hablando de algunos que tienen sólo acompañante, otros que tienen sólo integradora y otros que tienen las dos cosas por suerte, porque dependiendo obviamente de la obra social que tienen...pero yo creo que debemos andar en los 15, 16 chicos, fácil. Y no sé si no me quedo corta. Eso déjame, yo después que corto con vos, cinco minutitos, lo chequeo y te lo mando.

E: - Puede ser en cualquier otro momento y día. No hace falta que salgas corriendo.

Está bien, pero es un número.

D: - Es un número importante.

E: - Debe llevar todo un trabajo poder atender toda esa diversidad.

D: - Exactamente. Porque, bueno, siempre lo hablamos y vos lo sabes también porque trabajaste en la escuela. En lo cotidiano, de saber la dinámica y eso, que después lamentablemente el equipo (EOE) no da abasto, porque aparte, viste que te piden tantas cosas, tanto papelerío cuando cada vez que tienen que armar las carpetas las chicas. Y entonces, desde ese lugar, muchas veces por ahí los inspectores dicen: "No, bueno, pero tenes que tomarlos". Pero no es que uno no quiere tomar a alguien.

E: - O puede existir que haya diferencia de criterios, entonces hagan rehacer la evaluación o la carpeta esa, ese legajo, para poder o para que ellos te den el aval.

D: - No, tal cual. Sabes qué te pasa también muchas veces que, por ej., cambian de acompañante y entonces hay que hacer todos los papeles para que entren. Y te digo la verdad, que es una escuela muy inclusiva.

E: - Eso, para vos, ¿según tu perspectiva la escuela es una escuela inclusiva?

D: - Totalmente. Es inclusiva desde los docentes, porque yo realmente me saco el sombrero con los docentes que no tienen ningún problema. Hemos tenido un nene en sillas de ruedas y jamás he escuchado al maestro que le tocaba empujar la silla de ruedas que dijera: " Me molesta empujar la silla de ruedas". Nada. La verdad es que en ese sentido la aceptación por parte de los docentes y el trabajo que hacen con cada uno de los chicos son excepcional. Y también desde el lado de los chicos, de los compañeros. Eso a mí me emociona cada vez, por las cosas que ves en lo cotidiano, de cómo los ayudan, de cómo colaboran, de cómo saben los tips o las cosas que le molestan a cada chico; de decirte por él: "No, no, nos tenemos que callar porque - vamos a suponer- 'Alejandro' está nervioso y si nosotros nos callamos él te tranquiliza". No sé, cosas así, y eso me parece realmente que hace a una escuela inclusiva. Por eso te digo, no es inclusiva porque, bueno, anota al chico que tiene problemas y ya está. No, realmente es inclusiva porque todos trabajamos con los chicos.

E: - Y hay otros aspectos que tienen que ver con los recursos que tiene la escuela.

D: - Que eso es lo que nosotros tratamos de pedir, o sea, porque muchas veces... Es más, la gente que hace integraciones y acompañantes que trabajan en nuestra escuela recomiendan y recomiendan a las familias que conocen que vengán a anotar a los chicos a nuestra escuela. Y de hecho, nos ha pasado que han venido muchos chicos de escuelas privadas, vos sabes, en los privados hay cero paciencia con estas cuestiones, sin embargo los chicos vienen a nuestra escuela y funcionan perfectamente.

E: - ¿Recomendaciones de profesionales o de otras instituciones también?

D: - Sí, tal cual, tal cual. Inclusive, por ej. Te digo, hace (intenta recordar)...lo anotaron el año pasado o el anteaño...no, entraba el nene a 3° y ahora pasó a 4°. Una chica que fue acompañante de un nene de la escuela, vino y anotó a su nene en esta escuela, porque vio cómo trabajábamos. Entonces lo sacó de su escuela y lo trajo a nuestra escuela. Así que vos fijate, desde el lugar de las personas que trabajan con chicos con discapacidad, que se dan cuenta de la manera en que trabajamos la inclusión en la escuela. Entonces eso está buenísimo.

E: - ¿Qué tipo de prácticas vos observas que están dentro de este marco de la inclusión?

D: - La atención a la diversidad pero real.

E: - Tres o dos que a vos te parezcan más representativas...

D: - No, no, por eso te digo, desde esta cuestión para planificar para ese chico que necesita algo distinto. Y desde darle su momento de atención a ese chico que lo necesita, de decir, por ej., vos sabes que tiene 10, 15 minutos de atención. Entonces, bueno, me dedico esos 10, 15 minutos a ese nene, no dejo pasar ese momento de atención. Estar atento a esas cuestiones, a un muy buen diálogo con los acompañantes, los integradores, un muy buen diálogo con la familia. Me parece que esas son todas cuestiones que hacen que las cosas funcionen mucho mejor. Y sobre todo también el trabajo en equipo, donde hay mucha intervención del Equipo de Orientación, del

Equipo Directivo, se involucran también mucho los profesores de materias especiales. Eso es importante también porque no es sólo el maestro el que atiende a la diversidad, sino los profesores desde sus materias, inglés, Educación Física, Plástica, Música.

E: - Tan importante como el trabajo del docente de grado.

D: - Totalmente. Y que para muchos chicos sus habilidades por ahí pasan por esas materias especiales; que su profesor pueda ver esa cuestión y hacer ese trabajo junto con el chico está buenísimo, está muy bueno.

E: - Y después, yo creo también que había recursos tecnológicos, me parece.

D: - Sí, sí, sí. No, y sabes qué te iba a decir, y esto es también algo muy importante en la escuela: los chicos no son...no sé, hay un nene con dificultades en la escuela, no es (sólo) alumno de 3° de la señorita Mercedes, es alumno de la Escuela 35. Y lo puede atender la Srta Mercedes, o lo puede atender la Srta Laura, o lo puede...porque todos los de la escuela estamos al tanto de la problemática de cada nene.

E: - Lo cual no es menor.

D: - No es menor porque puede ser que esté ausente la maestra de ese chico y no hay ningún inconveniente en que lo atienda otro, porque sabe cuáles son las cuestiones de ese nene, cómo hay que atenderlo, qué le puede pasar, qué no le puede pasar, qué le gusta, qué no le gusta. Entonces eso me parece súper importante. Por eso cuando te digo el trabajo de equipo también pasa por ese lugar, de que todos sabemos un poco la historia de cada uno de estos chicos y no hay problema en que lo atienda cualquiera de nosotras.

E: - Perfecto. Estuvimos hablando un poco entonces de trabajo interdisciplinario, fuiste vos sola desarrollando temas que yo tenía en un punto.

D: - (Sonríe) Ay, porque yo soy de terror, me das para hablar y yo te hablo (risas).

E: - Está buenísimo. Y lo que pasa también, la experiencia que tenes.

D: - Sí, bueno, no sé. Digo, por ahí, yo amo la escuela y amo que se sepa esta cuestión de que es una escuela donde se trabaja tan lindo, tan bien, con ganas, ¿no?,

E: - Yo creo que hay docentes que la eligen por ese motivo también, la elección de quedarse, de titularizar.

D: - Sí, no, totalmente. Y a veces las chicas me dicen...muchos me dicen, es que cómo llevan adelante Uds la escuela. Digo, me parece que es un ida y vuelta, porque nosotros llevamos la escuela de esta manera porque tenemos buena respuesta de los docentes, porque si no no se podría; que yo a veces digo, "Yo te doy la mano y vos tomame la mano, no te vayas más allá de eso porque si me tomaste el brazo nos complicamos todos. No sé si soy gráfica con eso.

E: - Sí.

D: - Entonces con esta cuestión trabajan re bien, se trabaja súper lindo. La verdad es que es un placer.

E: - Anteúltima, hay algo que se llama Diagnóstico Institucional, que forma parte de lo protocolar, ¿no es cierto?, y que hay que realizarlo cada tanto, con cierta frecuencia. Y de ahí, ¿qué problemática frecuente surge?, ¿qué es lo que arroja esto? No sé, lo que más debe ser trabajado, enfocado dentro de los objetivos de la institución.

D: - Bueno, mira nosotros hace un par de años que dentro de los objetivos de la institución, venimos trabajando con esta cuestión de atender a la sobre edad (repetencia) y con eso viene aparejado lo de estos proyectos de alfabetización, porque tuvimos en un momento mucha sobre edad en determinados grados.

E: - ¿Incluso en el segundo ciclo? (En relación a la alfabetización).

D: - Y en el segundo ciclo hay chicos sin alfabetizar. Algunos obviamente que se fueron generando dentro de la escuela, por una cuestión de que pasa (se lo promueve), y vemos qué pasa el año que viene y demás. Y muchos chicos heredados de otras instituciones, que no es un número menor ese. Entonces hace unos años que en realidad nuestros proyectos pasan mucho por este tema.

E: - ¿A qué te referís con "heredados de otras instituciones"?

D: - Claro, porque llegan a la institución con sobre edad. Entonces ya cuando vos haces tu porcentaje de sobre edad...pero bueno, dentro de este porcentaje hay algo que viene desde afuera, o sea que no lo generó la institución. Lo que uno trata es no generar dentro de la misma institución. Siempre tratamos. Por eso digo, trabajamos con esos proyectos de asistencia a los chicos que tienen dificultad y demás, para que no repitan, para no generar la sobre edad. Pero muchas veces vos tenes un número elevado y cuando vos ves, bueno, no, lo que pasa es que este chico ingresó de tal escuela y ya egresó repetidor ese año o ya venía con una repetencia anterior.

E: - O puede ser el caso, que yo recuerdo también, de familias que también han escolarizado tardíamente a sus hijos.

D: - Ah, bueno, bueno, tenemos algún caso. O hemos tenido algún caso de permanencia en el jardín. Entonces obviamente que eso también te genera la sobre edad. Pero en general la sobre edad se venía dando porque el chico repite porque no alcanza los objetivos. Entonces por eso se hace el trabajo de apuntalar. Y para eso también trabajamos mucho con agrupamiento flexible. Ya te digo, el equipo (EOE) trabaja mucho, la bibliotecaria, o sea, dentro de ese proyecto hay muchos actores escolares.

E: - ¿Trabajan en forma cooperativa también?

D: - Totalmente. Por ej., vamos a suponer, vos tenes un nene en 2° grado que todavía le cuesta bastante, entonces en algunas situaciones o en algunos momentos va a trabajar a 1°. Trabaja con el grupo de 1° cuando necesita afianzar algo, para afianzar algún contenido o algo que le faltó. Y eso se logra por el buen trabajo que hacen los docentes también.

E: - Claro, la flexibilización que tienen que tener.

D: - Tal cual. Eso de llevarse bien. Porque no a todo el mundo le gusta. Por ahí dicen "bueno, yo estoy con mis chicos y ya". No, nada que ver. Y vuelvo a lo que te decía, todos los chicos son de todos en la escuela. Y también se puede dar porque es una matrícula pequeña. Vos pensá que más o menos ronda en los 125, 130 chicos por turno. Entonces es una matrícula que te permite poder conocerla.

E: - Eh, bueno, con respecto al año pasado, su atipicidad, tanto trabajo que han tenido Uds como Equipo Directivo, los docentes, adaptándose a un montón de cambios. ¿Cómo se logró?, digamos, ¿cómo se organizaron para volver a clase, para que se siguieran las clases, para dar continuidad?

D: - Bueno, se trabajó todo desde la virtualidad obviamente. En algunas situaciones puntuales, viste que te dije que con chicos que no tenían dispositivos para poder trabajar desde lo virtual, se entregaban cuadernillos que venían desde la Dirección General de Escuelas.

E: - Ah, mira no sabía.

D: - Claro, la Dirección General de Escuelas mandó. Tuvimos 9 cuadernillos, era un cuadernillo por mes que venía. Pero en algunos casos puntuales el maestro directamente preparaba, puntualmente para algunos chicos, un cuadernillo en especial.

E: - Un poco pareciera, no Uds sino el aporte del Ministerio, un poco a cuenta gotas.

D: - En realidad. Mandaban ese cuadernillo mensual porque ahí englobaban todas las áreas y como un trabajo para todo el mes. Pero era como cuando vos compras un libro y por ahí del libro no te sirve todo. Entonces, las chicas armaban para determinados chicos cuadernillos aparte. Y después, bueno, las chicas trabajaron a través de grupos de WhatsApp, tenían los grupos de padres, y a través de eso iban enviando las tareas. La recepción se hacía también a través de WhatsApp o algunas tenían mail; después muchas se animaron a hacer las video llamadas, hacer videíto para mandar a los chicos, videíto explicativos. La verdad es que en ese sentido me saco el sombrero, porque aparte, yo me incluyo, desde la virtualidad muchos tuvimos que aprender un montón de cosas, que el Zoom, que el Meet, que la sala de WhatsApp. Bueno, un montón de cosas que yo las desconocía totalmente y, bueno, tuvimos que entrar un poquito en eso, ayudándonos. En mi casa mis hijos me fueron guiando. Y las maestras lo mismo. Así que, bueno, la verdad es que...y lo que priorizamos durante todo el año, más allá de lo que era entregar las tareas, era la vinculación con la familia, no perder el vínculo, ya sea a través del teléfono, ya sea cuando venían a buscar - nosotros teníamos dos entregas mensuales de bolsón de mercadería-. Entonces, la idea era siempre estar conectados con las familias para saber cómo estaban, si necesitaban algo, o sea, la prioridad era esa.

E: - La comunicación.

D: - La comunicación, no perder el vínculo con la familia. Que eso, la verdad te digo, que dentro de todo se logró en un 90 %.

Después, todo lo que es desde lo pedagógico y eso, un 60, un 65 %. Y viste, mirando con un ojo un 70, si me estiro, porque hubo un porcentaje importante de familias que no estuvieron muy comprometidas con lo que era lo pedagógico. Muchas porque atravesaban situaciones familiares complicadas, muchas porque no tenían los recursos, otras tantas porque, bueno, como que, digo yo, tiraron la chancleta, dijeron " bueno, si total...". Sobre todo pasó cuando del Ministerio salieron a decir que todos pasaban de grado, ahí fue - que fue después de las vacaciones de invierno -. La verdad es que ahí costó mucho remontar, porque muchas familias te decían: "¿Para qué van a hacer las cosas si total igual pasan", o sea, de no tener esa cosa de decir "bueno, más allá que pase o no pase, es importante que aprenda algo". Todos estábamos super convencidos que obviamente de la manera que se trabajó el año pasado el chico no iba a aprender lo que podía aprender estando presente en la escuela. Eso, obvio que ya lo sabíamos, pero sabíamos que el chico algo podía incorporar, algo más podía aprender, algo nuevo, algo que le había quedado sin aprender. Y algunas familias eso no lo vieron, entonces son con las que más costó tener esta cuestión del ida y vuelta, desde las tareas. Desde la comunicación, prácticamente estuvimos comunicados con todas las familias. Y aparte era, bueno, importante porque muchas familias transitaron situaciones familiares complicadas, vos pensá que todas las situaciones de violencia, esas cuestiones no dejaron de pasar y en algunos casos se agravaron.

E: - Situaciones de enfermedad, me imagino también.

D: - Por eso, desde ese lugar saber que no hubiera ninguna situación de conflicto en la familia para poder intervenir y para ayudar. Y después desde la salud también obviamente, tuvimos muchas familias que estuvieron con covid, gracias a Dios no hubo ningún caso que tuviéramos que lamentar, algo complicado, algún fallecimiento, por suerte no, pero sí muchas familias que estuvieron con covid. Y después, muchas familias que transitaron lo económico de manera muy marcada, muy penosa, papás que trabajaban por ahí de changas o...

E: - Es una característica también (en relación a la comunidad de padres), no todos están insertados en el mundo laboral, por lo menos en años anteriores me acuerdo.

D: - No, tal cual, tal cual. La mayoría con trabajo precario, que con esto de la pandemia a muchos se les cortó ese trabajo. Entonces, hubo muchas situaciones desde ese lugar. Pero, por eso te digo, siempre comunicados, atendiendo, por ej., con la entrega del bolsón con algunas familias puntuales sabiendo que su necesidad económica estaba un poquito más complicada, entonces reforzábamos con algún bolsón más o con algo más de mercadería. Porque gracias a Dios, dentro de lo que es la matrícula, ponele 30, 35 familias que no necesitaban el bolsón e inclusive te decían "no, yo no lo voy a buscar, dénselo a alguien que lo necesite". Entonces, por suerte con eso nos fuimos manejando para poder reforzar en algunas familias.

E: - Bueno, hemos llegado al final, te agradezco toda la información y disposición.

D: - (Risas) Espero que no te haya embarullado, que haya sido clara.

E: - No, para nada, para nada.

D: - Después te chequeo lo de los niños con integración y si hay diferencia en lo que yo te dije te lo paso.

Instrumento de recolección de datos: CUESTIONARIO A DOCENTES.

Consentimiento informado:

<u>1</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>2</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>3</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>4</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>5</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>6</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>7</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>8</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>9</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>10</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>11</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>12</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>13</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>14</u>	<u>Si, acepto</u>
<u>15</u>	<u>Si, acepto</u>

1) ¿Qué entendés por el concepto de aprendizaje? ¿Cómo consideras que se aprende?

M.E (Materia especial)

Ent	Respuesta
1	Se aprende observando, copiando, imitando, practicando, haciendo, explorando
2	Es el proceso por el cual se adquieren o modifican conocimientos, habilidades, conductas como el resultado de experiencias, observación y estudio.
3	Aprendizaje es una combinación de conocimientos previos que tiene un estudiante con los conocimientos nuevos que va adquiriendo.
4	Si, el aprendizaje se logra en forma global ante ensayo y error para poder construir su propio aprendizaje y realizar ajustes según la necesidad del niño, trabajando en forma personalizada.
5	Observando, explorando y ejercitando.
6	Explorando, haciendo, observando, conversando, interactuando, investigando.
7	El aprendizaje es un proceso donde se adquieren nuevos conocimientos: observando, habilidades, aprender con el otro, etc.

8	EL APRENDIZAJE ES EL PROCESO A TRAVÉS DEL CUAL SE ADQUIEREN NUEVOS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, CONDUCTAS, ETC.
9 m.e	Si. No me limito al aula. Abrirse a nuevos espacios, enriquece el proceso. Amplía.
10 m.e	Aprender no se desliga del concepto enseñar. Enseñar es otorgar las herramientas necesarias para que "los otros" puedan aprender y aprehender a crear más allá de lo que la realidad les presenta y a su vez creer en sus potencialidades. A partir de ahí, todo es posible y más, los conceptos enunciados en la pregunta quedan relegados.
11 m.e	Practicando
12 m.e	Considero que no se trata de una sola opción en particular sino que es un conjunto de habilidades que se van desarrollando y adquiriendo de acuerdo a las capacidades y necesidades del que desea aprender.
13	El aprendizaje es un proceso. El mismo requiere tiempos, que no son los mismos para todas las personas y dependen de la etapa de desarrollo en que se encuentre el sujeto de aprendizaje, sus circunstancias sociales, emocionales y posiblemente estructurales también. Requiere de recursos humanos que dependiendo del momento pueden ser la familia, los pares, los educadores, otros referentes. También depende de las posibilidades cognitivas, motoras y el entorno que puede favorecer o no en este proceso. El aprendizaje requiere de motivaciones.
14 m.e	Para mí se da el aprendizaje cuando el alumno se +. Y se puede lograr a través de las acciones mencionadas en el enunciado. La observación, la escucha, la imitación, el ensayo y error (entre otras), son caminos que tarde o temprano llevan al aprendizaje.
15	Si, por supuesto, ya que es un proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, conocimientos, conductas y valores.

2) ¿Cuál es tu concepción acerca de la inclusión educativa de niños con discapacidad?

En	Respuesta
1	Estoy de acuerdo
2	Que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades sin ser excluidos.
3	Atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad dentro de un contexto *
4	Es sumamente importante la inclusión, solo que a veces se hace insostenible al tener un grupo de 30 alumnos, ya q un docente solo en el aula , se hace insostenible el proceso enseñanza aprendizaje....yo como docente padezco muchas veces de frustraciones por no lograr dedicarles el tiempo necesario a esos niños
5	La educación debe ser adaptada para incluir a todos los niños.
6	En muchos casos es un como sí y no le sirve a los niños en proyecto de inclusión ni al grupo en general, después hay experiencias muy satisfactorias.
7	La educación inclusiva es la enseñanza y el desarrollo de contenidos a partir de las igualdades y diferencias de los alumnos/as, de esta manera se busca fomentar la buena convivencia dentro y fuera del aula.
8	La inclusión educativa es la enseñanza y el desarrollo de contenidos a partir de las igualdades y diferencias de los alumnos, de esta manera se busca fomentar buena convivencia dentro y fuera del aula.
9 D.M.E	Estoy convencida que es enriquecedora la inclusión de niños con capacidades distintas. Sólo puedo acotar que deberían prepararse a los docentes con herramientas no adquiridas en los institutos de enseñanza. Herramientas emocionales, educación emocional y las escuelas no están preparadas ediliciamente.
10 dme	La inclusión es totalmente válida y valedera, si cada docente tiene el conocimiento necesario para poder afrontar las necesidades de cada niñ@ del curso en general, no solamente con los que presentan algún tipo de "discapacidad", sino que pueda afrontar la inclusión en el conjunto... Convengamos que la carrera docente es muy limitada para obtener los conocimientos que puedan adecuarse a éste tipo de trabajo, por ende la inclusión fracasa en su gran mayoría.

11	Trabajo institucional
12dme	<p>A través de años de experiencia con inclusión de niños con alguna discapacidad en la escuela pública, creo que los docentes debemos recibir más capacitaciones, que debe incluirse el tema ya en los institutos de formación docente, a la vez considero que debe ser un trabajo más en equipo con las escuelas especiales. Asistiendo en el aprendizaje y socialización en forma interdisciplinaria- no sólo con la maestra de grado sino también con áreas especiales. Así mismo, poder darle continuidad más allá de la escuela primaria para poder seguir el acompañamiento en el resto de los niveles obligatorios.</p>
13	<p>Las personas con discapacidad aprenderán con otros tiempos o con más apoyos que los estudiantes que no tienen sus dificultades, pero aprenderán.</p> <p>Cuando me inicié hace más de 20 años en el cargo de maestra de grado, era natural solicitar un informe al Equipo de Orientación Escolar para "derivar" a un estudiante al ámbito de la Educación Especial dados sus reiterados fracasos en la escuela de nivel. Nadie lo discutía, no existía la mirada inclusiva, porque se perseguían logros estandarizados y quien no los alcanzara, sencillamente era desaprobado. Esto fue cambiando por distintos motivos, no voluntarios, sino por las intervenciones regulatorias de las autoridades educativas, con leyes y resoluciones. De esta manera, las escuelas fueron teniendo en sus aulas cada vez más estudiantes con algún tipo de discapacidad que obligó a la comunidad escolar a adaptarse a esta realidad, a anticiparse mediante cursos y capacitaciones, y a perder el temor de no saber cómo intervenir frente a esta novedad.</p> <p>Creo que la inclusión educativa es posible y necesaria. Que una persona con discapacidad permanezca en una escuela de nivel con los apoyos necesarios es su derecho, no una decisión de las familias ni de las autoridades del servicio educativo. Creo que requiere de un gran compromiso entre los docentes y los equipos interdisciplinarios para la planificación de las propuestas y su concreción. Esto permite evaluar y corregir o modificar estrategias.</p> <p>Pero: considero que es necesario escuchar a todas las partes involucradas en un proyecto de inclusión. Si el docente quiere expresar sus diferencias, es porque no está pudiendo llevar adelante el proyecto y no se lo debe juzgar por ello. Si los equipos ven interrupciones en lo planificado, la escuela debe contribuir a modificar lo que está generando ese inconveniente.</p>

	Así es que creo que todos los estudiantes con algún tipo de discapacidad deben transitar la escuela de nivel para estar en un ambiente típico que tal vez las familias no le puedan ofrecer. La escuela fue siempre inclusiva, pero no lo sabíamos.
14 dne hombre	Creo que la inclusión educativa es muy importante. Porque el alumno que tiene algún tipo de dificultad, necesita recursos y herramientas para poder desarrollarse (igual ó más que cualquier otro niño). Sin embargo muchas veces veo que los alumnos sólo son tomados como alumnos. Es decir, no se tiene en cuenta demasiado el futuro del chico. A veces se piensa solamente en su trayectoria institucional. Y es un grave error, porque el alumno al finalizar la escuela va a tener que valerse tal vez por sus propios medios, y si no le brindamos herramientas va a ser cada vez más complicado para él.
15	Para mí la inclusión es muy importante, ya que ofrece a los niños con discapacidad, incluirse en la sociedad, donde se respete la diversidad, condicion,etc puedan vivir y enriquecer al otro, aprender desde sus posibilidades diferentes y sentir que es importante a pesar de esa dificultad enriqueciendo también los valores de cada uno

3) ¿Qué es para vos el aprendizaje cooperativo? ¿Cómo lo definirías con tus palabras? Pueden incluirse palabras clave para definirlo o una definición.

Ent	Respuesta
1	Es el término que se usa para referirse a pequeño grupos y heterogéneo
2	Es un grupo de procedimientos de enseñanza. Donde parte la actividad a realizar en el aula donde cada alumno aportará para la realización de actividades.
3	Es una metodología que se basa en el trabajo en equipo. Que los objetivos dependen del trabajo de todos. Que todos asumen una responsabilidad.
4	Para mí el aprendizaje cooperativo por lo que entiendo, es la forma de organizar la clase en distintos grupos según sus tiempos de aprendizaje y niveles...me da mucho resultado

5	Los alumnos realizan tareas de forma conjunta, realizando los aportes con el acompañamiento del docente.
6	Aprendizaje en grupos, en el cual los saberes o competencias de los alumnos se retroalimentan.
7	El aprendizaje cooperativo va más allá de hacer un trabajo en grupo, las actividades deben estar adaptadas a un objetivo y el docente se convierte en guía- referente del trabajo de los alumnos
8	El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en equipo y tiene como objetivo la construcción del conocimiento
9 Dme	Cooperativo: que todos estamos al servicio de todos. Todos aportamos, compartimos saberes. Todos cooperando para un fin común.
10 dme	El aprendizaje cooperativo es cuando los estudiantes conjuntamente con el o las docentes, comparten e interactúan en el camino de la adquisición de conocimientos. Es un ir y venir, una relación dialéctica, dónde ambas partes aprenden y enseñan.
11dme	desarrollo de potencialidades
12 dmedme	Desde mi experiencia en el aprendizaje cooperativo se desarrolla no sólo dentro de la comunidad educativa, sino también la cooperación incluye la familia y distintas entidades o instituciones que se vinculan a la comunidad educativa (sea clubes, asociaciones barriales, centros culturales, etc).
13	<p>No existe mejor lugar que el aula de una escuela para definir APRENDIJAZE COOPERATIVO.</p> <p>La tarea colectiva permite a los estudiantes con distintas habilidades, concretar la resolución de propuestas pedagógicas por parte de los docentes. Ésta es una estrategia ampliamente utilizada por los docentes donde por ejemplo, se agrupan a los alumnos con distintos tipos de habilidades, de manera heterogénea, para que cada uno realice el aporte necesario para la construcción de un aprendizaje. Algunos estudiantes ayudan a otros cuando no pudieron comprender, otros proponen otras formas de llegar al resultado de las consignas.</p>

	<p>Otras veces, con mucha intervención docente, con el grupo en general, se van construyendo conclusiones. Hay alumnos con mayor formación académica que aportan una dinámica colaborativa que redundará en el aprendizaje del resto, dependiendo de la propuesta.</p> <p>Por lo tanto, el trabajo cooperativo es el conjunto de tareas colectivas donde los alumnos aportan sus conocimientos en beneficio de la resolución de las propuestas pedagógicas.</p>
14 dme hombre	Diría que es el aprendizaje logrado en un ámbito grupal, por medio de los aportes o intervenciones de cada integrante. Como una retroalimentación del propio grupo.
15	Para mí es un método o estrategia de trabajo en el aula, armando pequeños grupos de trabajo mixtos, donde se establecen actividades de colaboración, hacia aquellos niños que más atención necesitan. Estimula la comunicación, valores y acuerdos entre los integrantes del grupo, todos colaboran.

4) ¿En qué medida estás familiarizado con el método de aprendizaje cooperativo?

Muy familiarizado - Poco familiarizado - Desconozco el método

Ent	Respuesta
1	Muy familiarizado
2	Muy familiarizado
3	Muy familiarizado
4	Muy familiarizado
5	Muy familiarizado
6	Poco familiarizado (Sin embargo sabe muy lo que es el aprendizaje cooperativo)
7	Poco familiarizado (Sin embargo sabe muy lo que es el aprendizaje cooperativo)
8	Poco familiarizado (Sin embargo sabe muy lo que es el aprendizaje cooperativo)
9 dme	Poco familiarizado sin embargo comenta un buen concepto sobre a.c

10 dme	Muy familiarizado
11	Muy familiarizado
12dme	Poco familiarizado
13	Poco familiarizado
14	Desconozco el método
15	Muy familiarizado

5) A lo largo de tu formación o recorrido profesional, ¿has participado en capacitaciones o recibido formación acerca del método de aprendizaje cooperativo?

Ent	Respuesta
1	Si
2	Nunca
3	Si
4	Si, en jornadas de alfabetización
5	Si, durante mi recorrido profesional
6	No
7	No, he participado en capacitaciones.
8	NO HE PARTICIPADO EN CAPACITACIONES.
9dme	No. Todo en mí es experimental. Probando, errando. Modificando, aprendiendo.
10dme	Sí, por supuesto.
11	En la actualidad

12dme	Durante el trayecto de formación en la carrera del profesorado de inglés he recibido formación sobre conceptos básicos acerca del método de aprendizaje cooperativo- además he leído material de trabajos publicados sobre el tema, pero de manera independiente.- sobre todo aplicado a la transversalidad entre distintas áreas dentro de la escuela.
13	Trabajo colaborativo a partir de redes sociales. Hace muchos años, cuando se comenzó a utilizar la nube para archivar.
14	No. Pero creo que sería importante que en la formación docente haya materias que den recursos a los futuros docentes.
15	No. Pero la situación que se fue dando en mi experiencia, quizá lo desconocía como nombre en si del metodo, ya que una va implementando distintas estrategias para los aprendizajes.

6) ¿Con qué frecuencia soles incluir propuestas de aprendizaje cooperativo en tus planificaciones?

Muy frecuentemente - Poco frecuente – Nunca

Entrevistado	Respuesta
1	Muy frecuentemente
2	Muy frecuentemente
3	Muy frecuentemente
4	Muy frecuentemente
5	Muy frecuentemente
6	Muy frecuentemente
7	Poco frecuente.
8	Poco frecuente.

9dme	Muy frecuentemente
10dme	Muy frecuentemente
11	Muy frecuentemente
12dme	Muy frecuentemente
13	Muy frecuentemente
14	Muy frecuentemente
15	Muy frecuentemente

7) ¿Qué tipos de propuesta ponés en práctica para fomentar la cooperación en el aula? Amplía y describe las más frecuentes.

Ent	Respuesta
1	Trabajo en pequeños grupos multitareas de manera didáctica
2	Elegir 5 o 6 alumnos por grupo, crear grupos equilibrados, ver el lugar de trabajo, Tener presente la comunicación y por último ser observador y guía.
3	Organización en pequeños grupos heterogéneos o parejas. Se dividen las tareas entre los integrantes. Se asignan roles. Plantean las actividades.
4	Agrupamientos flexibles
5	Trabajos grupales y de indagación
6	Trabajos en grupos heterogéneos.
7	Lo que pongo en práctica, para fomentar la cooperación en el aula es: fomentar el trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos, cambiar juntos y mejorar juntos.

8	LO QUE PONGO EN PRÁCTICA PARA FOMENTAR LA COOPERACIÓN EN EL AULA ES: FOMENTAR EL TRABAJO JUNTO, CONSTRUIR JUNTOS, APRENDER JUNTOS, CAMBIAR JUNTOS Y MEJORAR JUNTAS.
9 dme (arte)	Primero, el ejemplo. Involucrando y haciendo participar en la presentación de la clase al docente, ya que mi área es Artística. En el inicio de la clase me gusta y a los niños también, invitar a que sea uno más del grupo.
10 dme (música)	En mi área, cómo profesora de música, trabajamos siempre en conjunto. Realizamos una ronda generalmente y compartimos canciones, juegos rítmicos, juegos musicales, etc., donde todos los niños y niñas participan de las diferentes actividades.
11	Lectura de cuentos y escritura referida al mismo
12 (inglés)dme	Las propuestas apuntan a fomentar y estimular la colaboración mutua entre los alumnos, también mostrando como entre colegas de distintas áreas cooperamos para mejorar los aprendizajes interactuando y colaborando entre todos para lograr alcanzar los objetivos tanto individuales como grupales.
13	<p>El ámbito del aula debe tener una disposición que favorezca la interrelación entre los estudiantes. Por ello es necesario planificar de qué manera y en qué momentos se requiere esta estrategia de intervención. Al comenzar el año, los alumnos eligen dónde y con quién sentarse. Durante los días de diagnóstico, estudio las relaciones entre ellos para armar equipos de trabajo que probablemente permanezcan así bastante tiempo, si resulta exitoso. De esta manera, se organiza el mobiliario (mesas y sillas) de manera que los alumnos puedan verse de frente, compartir sus elementos de trabajo, leer y que el resto escuche, o consultarse cuando sea necesario, dejando la posibilidad que yo misma tenga un espacio físico donde acompañarlos y todos puedan verme y escucharme.</p> <p>Hay proyectos que requieren trabajo extraescolar, por lo cual (conociendo las posibilidades de reunirse por cercanía o afinidades), armo equipos de trabajo que requieren otros integrantes. Es muy clásico realizar este tipo de intervenciones para proyectos de Ciencias donde los alumnos inician sus investigaciones en la escuela y continúan con sus compañeros reunidos en las casas.</p>

14	<p>Trabajo mucho los ensambles vocales e instrumentales.</p> <p>A la hora de tocar instrumentos a modo "pregunta/respuesta" es muy importante la figura de un guía porque es quién lleva el pulso y marca las entradas. Digamos que es un espejo. El guía ejecuta, el grupo imita. En principio el guía soy yo, pero después de unos ensayos dejo que los alumnos "tomen la batuta". Hace unos años tuve a un alumno con inclusión, llamado Julen. Él fue uno de los que mejor supo llevar adelante al grupo.</p>
15	Trabajo en grupos flexibles, con distintos materiales

8) ¿En función de qué objetivos llevas a cabo propuestas de aprendizaje cooperativo? Podes mencionar palabras clave o escribir una respuesta más extensa.

Ent	Respuesta
1	Lograr que cada integrante sea pueda experimentar el aprendizaje significativo.
2	Que cada integrante sea de gran ayuda para sus compañeros si lo necesitaran, un estímulo para poder realizar dichas actividades.
3	Es lograr que cada estudiante sea responsable y pueda trabajar con cualquier compañero de clase. Mejorar las relaciones sociales. Reducir el fracaso escolar mediante una atención individualizada.
4	Objetivos con flexibilidad adaptándolos a cada nivel de aprendizaje.
5	<p>En el área de matemática resolver una situación problemática en grupos.</p> <p>Elaborar hipótesis, conclusiones.</p> <p>Escribir un cuento dictando al docente, etc.</p>
6	Retroalimentación de competencias, saberes, capacidades...
7	En función de que los alumnos/as aprendan juntos para luego poder actuar mejor individualmente.

8	EN FUNCIÓN DE QUE LOS ALUMNOS APRENDAN JUNTOS PARA QUE LUEGO PUEDAN ACTUAR MEJOR INDIVIDUALMENTE
9 dme	El objetivo es siempre aprender a involucrarnos. Ser parte. Comprometernos y que cada uno, cada integrante es parte de un todo. Que cuando compartimos saberes, nos enriquecernos. Tenemos "más colores". Aprender a respetarse primero y a respetar al otro.
10 dme	Que los estudiantes puedan adquirir habilidades musicales, teniendo en cuenta la concertación y acuerdo con sus pares. A su vez que puedan relacionarse de manera armoniosa y cordial.
11	Respeto por la diversidad
12dme	Mejorar el clima áulico- la participación espontánea y voluntaria- activar el pensamiento crítico (aprendiendo a escuchar y ayudar a la comprensión en la interrelación en el aula)- mejorar la comunicación y el respeto por el otro- estimular el desarrollo de las distintas capacidades para lograr un mejor aprendizaje y acrecentar vínculos en los distintos valores que nos permiten mejorar como personas.
13	Los objetivos siempre son los que prescribe el Diseño Curricular para Nivel Primario de la Pcia de Buenos Aires.
14	Busco generar un espacio de expresión, en dónde el alumno pueda para disfrutar y valorar la música.
15	Objetivos del área de P.del Lenguaje en torno a lo literaria, de estudio y ciudadano. Área de matemáticas con pequeñas secuencias según la complejidad

9) ¿Recordas alguna/s propuesta/s de aprendizaje cooperativo que hayas implementado alguna vez? ¿Podrías describirla/s brevemente?

Ent	Respuesta
-----	-----------

1	Resolución de juegos matemáticos, exposición e investigación de mamíferos acuáticos
2	En una charla x salió el tema de la droga. Esto llevó a la explicación del mismo sobre la salud y ampliaron el tema buscando e investigando. Se armó grupos, trabajaron y después hicieron exposición del mismo.
3	Ejemplo, grupos de investigación: los estudiantes forman grupos de dos a seis integrantes y eligen un tema de la unidad. Reparten este tema en tareas individuales y realiza las actividades necesarias para preparar un producto final y la exposición al gran grupo.
4	Ayuda de algún integrante de un grupo en otro.
5	En primer año los chicos escribieron un cuento a través del dictado al docente.
6	No
7	Las propuestas que he implementado son: armado de rompecabezas, lecturas cooperativas, corrección de actividades en pareja, etc.
8	ESTE QUE HE IMPLEMENTADO SON. ARMADO DE ROMPECABEZAS, LECTURAS, ETC.
9 dme	Una situación áulica: Cada niño debía traer una receta de comida, contar cómo se preparaba y cuándo se comía. Cada niño debía invitar a un integrante de su familia para realizar un trabajo manual con lanas y cooperar con aquellos niños que estaban solos. Ayudándolos en la realización, compartiendo la mesa. etc.
10 dme	Cantar, tocar instrumentos musicales, armar la banda sonara escolar, bailar, jugar, etc. De ahí en más lo cooperativo tiene que ver con la presentación de cada actividad y su desarrollo, como así también, la resolución inmediata entre los pro y los contras que se vayan presentando.
11	Teatro de títeres, realizamos los personajes con diferentes materiales
12dme	Puedo mencionar un proyecto institucional que desarrollamos donde el aprendizaje y trabajo cooperativo nos permitió realizar un viaje con 2 grupos de aprox. 25 alumnos cada uno junto con directivos, profesores y padres realizar un viaje al Glaciar Perito Moreno

	como cierre del proyecto- el cual sin un aprendizaje cooperativo de todos no se hubiera podido cumplir.
13	Investigación sobre enfermedades transmitidas por roedores. En una secuencia didáctica en base al libro "Un diablo en la botella", debieron realizar galería de arte en torno a distintos tipos de demonios. Formas de contaminación ambiental: cada cual investigaba entre sus conocidos acerca de qué era el CFC y su impacto en la capa de ozono. Con todas las respuestas armaron gráficos y escribieron conclusiones.
14	Yo enseño a tocar instrumentos melódicos y también canciones. Cuando armamos un ensamble vocal e instrumental es fundamental el aporte de cada integrante. Todos tienen un rol que cumplir, y esto hace que sea tan importante lo "que toco yo, como lo que toca mi compañero".
15	Matemática: en grupos se trabajó cantidad y ordinal correspondencias. Juegos donde embocaban según la cantidad, otro alumno contaba y colocaba el número correspondiente. Ganaba el que tenía el núm. mayor

10) Comenta brevemente qué resultados obtuviste luego de implementar propuestas de aprendizaje cooperativo, según tu experiencia.

Ent	Respuesta
1	Los resultados fueron excelentes se ampliaron los conocimientos previos y la participación fue mucho más activa.
2	Muy buenos resultados, les gustó mucho y también dio mucho para poder debatir sobre el tema. Fue muy enriquecedor.
3	Supone un cambio importante entre el rol del docente y la interacción de los estudiantes. El control de las actividades deja de estar centrado en el docente y pasa a ser compartido por toda la clase. Mejora la calidad educativa, por ejemplo, enseñar a cooperar de forma positiva, observar lo que sucede en cada grupo.

4	Muy buena experiencia, ya q los niños no sienten esa presión ni frustración por no poder realizar alguna actividad acorde a su nivel de aprendizaje, el tema esta cuando no se requiere de ayuda al docente con los chiquitos con inclusión
5	El resultado fue positivo, participaron con entusiasmo, realizaron los dibujos, finalmente se lo leyeron a los padres.
6	Buenas
7	Los resultados fueron positivos.
8	LOS RESULTADOS FUERON POSITIVOS.
9 dme	Magníficos, maravillosos, divertidos. Los niños se sintieron más confiados, seguros y, al terminar la clase tenían un tema en común para comentar y continuar así, extensivo en el recreo. Animados a más! Fa.bu.lo.sas experiencias!
10 dme	Los resultados son más que óptimos, aunque "aprendizaje cooperativo" son sólo dos conceptos, llevarlo a cabo implica tener un conocimiento acabado que la carrera docente no otorga.
11	Mejoro la comunicación y la conducta
12dme	Los resultados en mayor o menor grado siempre son positivos todos aprendemos
13	Siempre positivo, sobre todo por lo que motiva a los alumnos a realizar su aporte.
14	Después de unos ensayos, cuando todos se sienten seguros con su rol, pasamos por las aulas a dar un mini recital. Ahí puedo ver como los alumnos lograron autonomía. Se nota que saben lo que están tocando y están atentos a la función que debe cumplir cada uno para que la masa sonora suene bien.
15	Es muy enriqueceder, solo q al tener un grado numeroso, se necesita de ayuda, ya que necesitan constante supervisión.

11) ¿Soles utilizar algún criterio para agrupar a los chicos?

Sí - No

Entrevistado	Respuesta
1	SÍ
2	SÍ
3	SÍ
4	SÍ
5	SÍ
6	SÍ
7	No
8	No
9dme	SI
10dme	SI
11	Sİ
12dme	No
13	Sİ
14	Sİ
15	Sİ

12) Si respondiste que sí en la pregunta anterior, ¿cuáles son esos criterios de organización de los grupos?

- Por objetivos (cada grupo tiene una meta en común)
- Por niveles de rendimiento
- Por intereses comunes o amistades entre los alumnos
- Los alumnos eligen con quien agruparse
- Otro
- No utilizan criterio para agrupar a los niños.

Ent	Respuesta
1	Por objetivos (cada grupo tiene una meta común)
2	Por niveles de rendimiento; Por objetivos (cada grupo tiene una meta común); Por intereses comunes o amistades entre los alumnos
3	Por niveles de rendimiento; Por objetivos (cada grupo tiene una meta común); Por intereses comunes o amistades entre los alumnos; Los alumnos eligen con quien agruparse
4	Por niveles de rendimiento
5	Por objetivos (cada grupo tiene una meta común)
6	Por objetivos (cada grupo tiene una meta común)
7	-
8	-
9dme	OTRO
10dme	OTRO
11	Por intereses comunes o amistades entre los alumnos
12dme	-
13	Por intereses comunes o amistades entre los alumnos
14	Por niveles de rendimiento
15	Por niveles de rendimiento

13) Cuando los niños están abordando la tarea, ¿en qué situaciones consideras que es importante tu intervención?

Ent	Respuesta
------------	------------------

1	Todo el tiempo
2	Cuando al observar que no hay diálogo y ninguna producción, más de una vez uno al acercarse se animan a realizar dicha actividad suele pasar más por inseguridad.
3	Se les indica que trabajen juntos y que el rendimiento depende del esfuerzo de todos los integrantes del grupo.
4	Cuando el niño lo requiere.
5	guia, aclarando, reelaborando si fuera necesario.
6	En algunos casos cuando lo creo necesario, en otros cuando los alumnos lo solicitan.
7	En todo momento.
8	EN TODO MOMENTO.
9 dme	En la manipulación de las herramientas (tijeras, materiales desconocidos),cuando no quieren compartir, ante una situación de agresividad Y ante la frustración de "no poder "
10 dme	El docente debe ser una guía permanente, la vigilancia epistemológica debe ser constante, interviniendo o no directamente.
11	Cuando dan muestra de no estar disfrutando lo que hacen o intentan hacer o no lo hacen
12dme	Cuando ellos lo solicitan, cuando puedo evitar conflictos, cuando hay dificultades en la comprensión de las consignas, cuando se le falta el respeto o vulneran los derechos de algún compañero, entre otras.
13	Al comenzar las propuestas, aclarando la forma de trabajo. Luego, las veces que sea necesario para motivar la participación y ayudarlos a organizarse.
14	Intervengo para guiar, para recordarles las secciones de las canciones o para refrescar las posiciones de notas musicales. Trato de darles confianza, hacerles sentir que pueden hacerlo.
15	Constante en los grupos que van más despacito

14) ¿Hay alguna dificultad en la interacción o conflicto que hayas observado como recurrente en los alumnos al abordar tareas grupales de cooperación? Si tu respuesta es sí, ¿cuáles?

NO Si

Ent	Respuesta
1	Recurrente no
2	Capaz cuando no se ponen de acuerdo, pero no es muy seguido.
3	No
4	Si
5	no
6	No
7	No he observado ningún tipo de conflicto.
8	NO HE OBSERVADO NINGÚN CONFLICTO.
9 dme	Sí, la inseguridad propia, la timidez o temor de exponerse a lo nuevo pero siempre Hay En el grupo un integrante que anima y entusiasmo al resto.
10 dme	Si las actividades no son atractivas y no responden a los intereses de los niños es posible que surjan conflictos.
11	Si, generalmente por algún material
12dme	Una de las dificultades que suele presentarse en forma recurrente es la discriminación.
13	Por lo general, siempre ocurre que algún estudiante no logra participar por diferentes motivos y no aporta a la tarea colectiva. Es cuando la intervención docente es urgente para revertir la situación y ofrecer propuestas para dicho aporte. Si no pudo investigar tal vez pueda leer en la biblioteca y realizar gráficos o dibujos. Todo depende de la propuesta. Y explicar a todos que hay que entender y tener paciencia frente a estas situaciones para que ello no termine en la exclusión de ese estudiante.
14	No. Al contrario. Es más fácil.

15	Si Cuando no pueden esperar su turno. Cuando hay inconvenientes de conducta
----	---

15) En caso de haber observado dificultades, conflictos o barreras para la participación, ¿cómo procedes a intervenir? Ejemplos: intervenís inmediatamente, intentas que los alumnos puedan solucionar el conflicto por sí mismos, dialogas con ellos individualmente o grupalmente, etc.

Ent	Respuesta
1	Les doy tiempo para ver si lo pueden resolver sino intervengo.
2	Con la intervención y el diálogo entre ambos. Hacerlos recapacitar en lo que piensan y buscar una solución.
3	Dialogamos en forma grupal, ya que el objetivo común maximiza el aprendizaje de todos. *
4	Exacto dialogo individualmente con el niño
5	Sin respuesta, porque no observaron conflictos *
6	Sin respuesta, porque no observaron conflictos
7	Procedo en intentar que ellos puedan resolver el conflicto por sí mismo y fomentando el dialogo y la escucha.
8	PROCEDO EN INTENTAR QUE ELLOS PUEDAN RESOLVER EL CONFLICTO POR SI MISMO Y FOMENTANDO EL DIALOGO.
9 dme	Intervengo pero como facilitadora. Me uno al grupo, les propongo que expresen lo que les sucede, que puedan dejar hablar al compañero, escuchar. La importancia de escucharse .Propongo ejercicios de respiración, visualizaciones y puedo asegurar, que funcionan muy bien. Como también apelo a otros recursos. El freezer en el aula es un gran aliado, pero sobre todo funciona muy bien, cuando se sienten escuchados.

10 dme	Mucho diálogo, escucharlos para conocer sus gustos, intereses e incertidumbres. Construir una relación cordial, de confianza y acompañamiento.
11	Si veo que son independientes y resuelven solos no intervengo, lo disfruto
12dme	Cuando se presentan dificultades, no siempre actúo de la misma manera, el clima o la situación en particular requieren un modo especial de acuerdo a las necesidades del momento
13	No todos los alumnos tienen las mismas habilidades, por lo que he llegado a preguntar"- ¿Qué te gustaría hacer para participar en este proyecto?" O "-¿Cómo les parece que su compañero/a podría colaborar para el proyecto?"
14	Primero trabajo para que la dificultad del alumno sea superada. Si veo que todavía necesita tiempo o práctica, le doy otro rol en dónde el alumno se sienta más seguro. De vez en cuando el alumno prefiere escuchar y no tocar. Obviamente lo permito porque la música también se trata de escuchar.
15	Si, dialogo con ellos Intervengo o los observo para ver como lo resuelven

16) ¿Te has topado con alguna barrera que dificulte el aprendizaje o la participación de los alumnos en tareas de trabajo cooperativo? Sí - No

Entrevistado	Respuesta
1	Sí
2	Sí
3	Sí
4	Sí
5	No
6	No

7	No
8	No
9dme	SI
10dme	SI
11	SI
12dme	Sí
13	Sí
14	Sí
15	Sí

17) En caso de haber respondido la pregunta anterior con "Si" señale:

- Individuales de los alumnos.
- Grupales (asignación de tareas y roles).
- De recursos: espacio, tiempo, materiales.
- Organización (disposición grupal, tiempo, espacio, asignación de tareas y roles).
- Otros aspectos
- sin barreras

Ent	Respuesta
1	Individuales de los alumnos
2	Individuales de los alumnos; Grupales (asignación de tareas y roles); De recursos: espacio, tiempo, materiales; Organización (Disposición grupal, tiempo, espacio, asignación de tareas y roles)
3	De recursos: espacio, tiempo, materiales
4	Individuales de los alumnos; De recursos: espacio, tiempo, materiales; Otros aspectos
5	Sin respuesta, respondieron que no se encontraron con barreras

6	Sin respuesta, respondieron que no se encontraron con barreras
7	Sin respuesta, respondieron que no se encontraron con barreras
8	Sin respuesta
9 dme	De recursos: espacio, tiempo, materiales
10 dme	Todas
11	Organización (disposición grupal, tiempo, espacio, asignación de tareas y roles)
12dme	“No puedo establecer sólo una de las dificultades- es algo variable y a su vez son combinación de varias a la vez”
13	Individuales de los alumnos
14	De recursos: espacio, tiempo, materiales
15	“Estar sola en el aula, ya que al tener niños en inclusión, sabemos perfectamente que se necesita ayuda sobre todo para los primeros grados”

18- ¿Las propuestas de aprendizaje cooperativo te parecen un recurso útil para fomentar el aprendizaje en los chicos? Responde por sí o por no, y en ambos casos también explica por qué.

Ent	Respuesta
1	Sí, porque cuando trabajan en equipo la comunicación es más valiosa que la tarea individual rutinaria y memorística.
2	Pienso que su grupo aprende, al ser solidario, compañero, guía, etc. Poder sacar lo máximo de ellos. Todo siempre es un aprendizaje.
3	Si, para el niño es una fuente importante de aprendizaje a nivel cognitivo y afectivo, pues permite desarrollar actitudes frente al trabajo y hacia la vida misma.
4	Si, a veces se genera más indisciplina al estar en grupos.

5	Si porque integra, alienta a participar, les da seguridad.
6	En algunos casos.
7	Si, considero un recurso valioso. Porque se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los NIÑOS/AS, a través de la mayor participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión.
8	SI LO CONSIDERO UN RECURSO VALIOSO. PORQUE SE VE COMO EL PROCESO DE IDENTIFICAR Y RESPONDER A LA DIVERSIDAD DE LAS NECESIDADES DE TODOS LOS NIÑOS, A TRAVÉS DE LA MAYOR PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y REDUCIENDO LA EXCLUSIÓN.
9 dme	Sí. Recurso útil porque se sienten más seguros, acompañados y así se fomenta el compañerismo y también la contención por parte del grupo al que pertenecen. Al final de la clase surgen propuestas, temas nuevos para seguir trabajando.
10 dme	Sí, ya lo he explicado anteriormente.
11	Si, favorece el desarrollo de las capacidades favoreciendo la autoestima y motivación a seguir aprendiendo
12dme	Si, totalmente de acuerdo con que es un recurso útil y necesario, está asociado a la concepción que tengo del ser humano- no podemos existir sin el otro.
13	Es un recurso útil, donde la heterogeneidad favorece las interrelaciones de cooperación, con división de las tareas para conseguir aportes tal vez distintos, tal vez iguales.
14	Si, son útiles. Las actividades cooperativas permiten que los alumnos ganen confianza en sí mismos. Fomentan la escucha. Se valora el rol del compañero y se aprende a formar parte de un grupo.
15	Si. Ya que los niños aprenden emociones y colaboración y es muy valioso verlos

19) Marca la/s opción/es que consideres más acertada/s luego de aplicar trabajos con consigna de cooperación:

- Mayor comunicación entre los alumnos
- Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas
- Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente
- Inclusión
- Motivación
- Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás
- Escucha
- Mayor organización
- Participación de todos los alumnos

Ent	Respuesta
1	Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas; Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás; Escucha; Inclusión
2	Mayor comunicación entre los alumnos; Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas; Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente; Motivación; Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás; Inclusión
3	Mayor comunicación entre los alumnos; Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas; Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente; Mayor Organización; Motivación; Participación de todos los alumnos; Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás; Escucha; Inclusión
4	Mayor comunicación entre los alumnos; Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente; Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás; Escucha; Inclusión
5	Mayor comunicación entre los alumnos; Motivación; Participación de todos los alumnos; Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás; Inclusión
6	Mayor comunicación entre los alumnos; Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas; Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente; Motivación; Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás; Inclusión

7	Mayor comunicación entre los alumnos; Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas; Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente; Mayor Organización; Participación de todos los alumnos; Escucha; Inclusión
8	Mayor comunicación entre los alumnos; Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas; Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente; Participación de todos los alumnos; Escucha; Inclusión
9 dme	Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás
10 dme	Inclusión
11	Mayor comunicación entre los alumnos; Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás; Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas
12dme	Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás
13	Motivación, Participación de todos los alumnos
14	Mayor comunicación entre los alumnos, Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas, Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente, Inclusión, Motivación, Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás, Escucha, Mayor organización, Participación de todos los alumnos
15	Mayor comunicación entre los alumnos, Mejor desempeño en la resolución de conflictos o tareas, Adecuada autonomía de los alumnos respecto del docente, Inclusión, Motivación, Desarrollo de tolerancia y respeto hacia los demás, Mayor organización

20) ¿Te parece que el aprendizaje cooperativo en el aula tiene trascendencia en otras áreas o aspectos del niño? (Por ejemplo, en la interacción entre pares, tanto en actividades áulicas como en el recreo, en el desarrollo de habilidades socioemocionales, en el seguimiento de pautas de convivencia, en la construcción de valores, etc.). En caso de que tu respuesta sea ""SI"" aclara: ¿cuáles áreas?

Ent	Respuesta
-----	-----------

1	Si, El trabajo cooperativo desarrolla acciones democráticas en el aula.
2	Por ejemplo en la realización de un acto escolar, donde cada alumno tendrá una actividad para desarrollar, buscando información sobre la misma, después socializarán la información y se pondrán de acuerdo como será la forma de exponer. Siempre con la guía del docente a través del dialogo, respeto y compromiso hacía al grupo.
3	Si. En cualquier contexto escolar.
4	Si, en todas las áreas de aprendizaje, más allá de la libertad en algunas áreas.
5	Sí, sobre todo en la inclusión, solidaridad y cooperación.
6	Si sociales, emocionales...etc.
7	Si, el aprendizaje cooperativo tiene trascendencia en las áreas: educación física y educación artística.
8	SI EL APRENDIZAJE COOPERATIVO TIENE TRASCENDENCIA EN LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN FÍSICA, ARTÍSTICA.
9 dme	Todas las antes mencionadas. El aprendizaje cooperativo trasciende el aula.
10 dme	Sí, en todas las áreas.
11	Si, en el punto 19 están todos los beneficios del trabajo cooperativo, se van dando en forma escalonada
12dme	Ante todo creo que el aprendizaje en sí es trascendental, si es cooperativo mucho más- es decir va más allá de cualquier área de la formación permite mejorar el desarrollo en todos los aspectos tanto de los alumnos como de los docentes.
13	La tarea cooperativa requiere de tiempos que los estudiantes de la escuela primaria necesitan y de apoyos dados por los docentes mediante intervenciones adecuadas para que todos, en la medida de sus posibilidades contribuyan al trabajo final. A esta edad quieren dar órdenes y no siempre escuchan a los demás. Otros, prefieren no arriesgarse por vergüenza o inseguridad. Suelen preguntar a la maestra sus dudas y no plantearse las en el equipo de trabajo. Aquí

	comienza el verdadero desafío de la cooperación. Los alumnos aprenden a respetar los tiempos de sus pares y a escucharse, a aceptar liderazgos o a enfrentarse a ellos.
14	Si. Crea vínculos entre los alumnos, y mejora las interacciones del grupo.
15	Si, totalmente. Educ Física, Plástica etc

21) ¿Observas que al momento de realizarse una tarea con consigna de trabajo cooperativo, se establece una interdependencia positiva entre los niños, en cuanto a que cada uno se interesa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo grupal?

Sí - No - Tal vez

Entrevistado	Respuesta
1	Sí
2	Sí
3	Sí
4	Tal vez
5	Tal vez
6	Sí
7	Sí
8	Sí
9dme	SI
10dme	SI
11	SI
12dme	Sí
13	Sí

14	Sí
15	Sí

22) ¿Crees que el aprendizaje cooperativo es un método eficaz para la estimulación de la interacción social? Responde y justifica brevemente tu respuesta.

Ent	Respuesta
1	Si es la interacción entre compañeros.
2	Sí, es útil para desarrollar destrezas, habilidades y valores para el día de mañana, fuera del contexto escolar, será para la vida.
3	Si. Mejora el entendimiento de una materia en conjunto a nivel social.
4	Sí, porque cada uno es un ser individual y para que funcione el aprendizaje óptimo requiere de considerar al alumno según sus posibilidades.
5	Si porque permite la interacción entre pares y favorece el aprendizaje. Además promueve la comunicación, la integración y la solidaridad.
6	Si.
7	Sí, me parece un recurso útil; para trabajar en forma cooperativa y también para que los alumnos/as tengan una buena relación entre ellos.
8	SI ME PARECEN QUE SON UN RECURSO ÚTIL PARA TRABAJAR EN FORMA COOPERATIVA Y TAMBIÉN PARA QUE SE RELACIONEN.
9 dme	Sí, creo. Como dije antes, trasciende el aula y atraviesa al niño en proceso. Un aula afectiva y cooperativa, hace de los niños seres con más herramientas emocionales.
10 dme	Sí, por supuesto, si se sabe cómo llevarlo a cabo.

11	Es eficaz para la interacción social porque se conoce el valor del otro por lo que es y lo pudo mostrar
12dme	Si. Creo que a través del aprendizaje cooperativo por su característica de trascendental, absolutamente permite no solo estimular sino mejorar la interacción social.
13	Totalmente, porque requiere de habilidades sociales como la escucha, la espera, la participación oral, comprometerse cada cual con su parte en este colectivo.
14	Si. Sin el trabajo cooperativo los alumnos difícilmente se animen a tocar y cantar. Y menos aún actuar en público.
15	Por supuesto, ya que es el inicio de la inclusión en la sociedad, es muy reconfortante para el niño y su familia

23) ¿Crees que el aprendizaje cooperativo es un método eficaz para la formación de los alumnos en valores? En caso de que su respuesta sea "SI", agrega cuáles valores.

Ent	Respuesta
1	Sí, solidaridad, cooperación, amistad.
2	Son muy importantes como guía para el comportamiento diario, son parte de nuestra identidad para poder actuar en la vida diaria.
3	Si. Responsabilidad. Trabajo en equipo. Ideas en común. Compromiso. Autonomía.
4	Sí, respeto, compañerismo, afecto, comprensión, cooperación.
5	Sí, solidaridad, respeto, cooperación e inclusión
6	Si
7	Sí, es método eficaz. Los valores son: responsabilidad individual y grupal, honestidad, confianza, motivación y organización.

8	SI ES UN MÉTODO EFICAZ. LOS VALORES SON: RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL, HONESTIDAD, CONFIANZA, MOTIVACIÓN.
9 dme	Sí. Valores cómo: Respeto , empatía,
10 dme	Sí: respeto, solidaridad, humildad, empatía, amor hacia los otros, amor a sí mismo, desarrollo de la autoestima, desarrollo de la inteligencia....
11	El respeto por el otro
12dme	Si. La eficacia radica en la formación de valores que permiten mejorar la comunicación, las relaciones interpersonales, el respeto por lo distinto, prepararse la convivencia en sociedad.
13	Valores en juego: responsabilidad, compromiso, confianza en el otro.
14	Si. Promueve el respeto, y se valora el trabajo del otro.
15	Si- Cooperación-Respeto-Amor-Comprensión

24) ¿Consideras al trabajo cooperativo entre alumnos como una herramienta que favorece la inclusión educativa de niños con discapacidad? Responde y justifica tu respuesta.

Ent	Respuesta
1	Sí, altamente comprobable...
2	Sí favorece, porque permite la interacción entre los alumnos, escucharse y aprender de todos. Cada uno siempre tiene algo para brindar.
3	Si, la inclusión debe proporcionar el apoyo necesario para cada alumno dentro del aula, de manera de procurar que todos tengan éxito en el aprendizaje y participen de él en igualdad de condiciones en el marco de una enseñanza adaptada a las necesidades, habilidades y niveles de competencia particulares.
4	Si, ya que además de cada situación particular de los niños con inclusión, participan también con sus pares en otras actividades y juegos

5	Sí, porque facilita la integración con los compañeros.
6	Si
7	Si, Es una herramienta, porque constituye un medio equitativo para lograr el acceso de la diversidad de los niños/as a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. La inclusión como derecho requiere que todas las escuelas reciban a los niños/as de la comunidad independientemente de sus capacidades.
8	SI, ES UNA HERRAMIENTA, PORQUE CONSTITUYE UN MEDIO EQUITATIVO PARA LOGRAR EL ACCESO DE LA DIVERSIDAD DE LOS NIÑOS A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD, SIN NINGUN TIPO DE DISCRIMINACIÓN. LA INCLUSIÓN COMO DERECHO REQUIERE QUE TODAS LAS ESCUELAS RECIBAN A TODOS LOS NIÑOS DE LA COMUNIDAD INDEPENDIENTEMENTE DE SUS CAPACIDADES.
9 dme	Sí, totalmente. El conocer qué le pasa al otro, sus limitaciones hace de los niños personas INTEGRAS, solidarias y miran con naturalidad y Si prejuicios. (El rol del docente es IMPRESCINDIBLE para que esto suceda. Somos el ej. de ellos.
10 dme	Si se implementa correctamente obviamente que favorece la inclusión ampliamente.
11	Si, promueve el reconocimiento de la potencialidad del otro que tiene una habilidad distinta y se enriquecen mutuamente
12dme	Puede ser una herramienta útil, pero depende de muchos factores la cantidad de alumnos integrados por cada curso, la cantidad de alumnos en un curso, los recursos materiales que se disponen, etc.
13	Claro que sí. Los alumnos desde el nivel inicial tienen compañeros con proyecto de inclusión. Ellos ven a su compañero como uno más, pero saben que necesitan más tiempo o ayuda para aprender, y lo esperan, lo ayudan o piden al docente su intervención para que haga sus aportes. Saben esperar a ese compañero y lo respetan.

14	Si. Los alumnos con discapacidades que tuve mejoraron muchísimo su rendimiento gracias a la convivencia con el grupo. Tanto en el aprendizaje como en los vínculos sociales.
15	Si. Ya que es una herramienta concreta, donde los niños interactúan sin problema, aceptándose uno al otro

25) Durante estas propuestas, ¿qué tan frecuente has podido observar que cuando un alumno con discapacidad no puede realizar una tarea el resto se disponga a ayudarlo?

Muy frecuentemente - Poco frecuente - Nunca

Entrevistado	Respuesta
1	Poco frecuente
2	Muy frecuentemente
3	Muy frecuentemente
4	Muy frecuentemente
5	Muy frecuentemente
6	Muy frecuentemente
7	Muy frecuentemente
8	Muy frecuentemente
9dmedme	Muy frecuentemente
10dme	Muy frecuentemente
11	Muy frecuentemente
12dme	Muy frecuentemente
13	Muy frecuentemente
14	Muy frecuentemente

15	Muy frecuentemente
----	--------------------

26) Cuando un niño con discapacidad necesita ayuda, ¿sus compañeros se percatan de ello y recurren al docente para solicitar su atención o lo ayudan voluntariamente?

- Recurren al docente
- Lo ayudan voluntariamente
- No se percatan

Entrevistado	Respuesta
1	Lo ayudan voluntariamente
2	Lo ayudan voluntariamente
3	Lo ayudan voluntariamente
4	Lo ayudan voluntariamente
5	Lo ayudan voluntariamente
6	Lo ayudan voluntariamente
7	Lo ayudan voluntariamente
8	Lo ayudan voluntariamente
9dme	Recurren al docente
10dme	Lo ayudan voluntariamente
11	Lo ayudan voluntariamente
12dme	Lo ayudan voluntariamente
13	Lo ayudan voluntariamente
14	Lo ayudan voluntariamente
15	Lo ayudan voluntariamente

27) ¿Crees que la inclusión de alumnos con discapacidad modifica la experiencia de aprendizaje cooperativo para el grupo? Si respondes que "SÍ", aclara en qué aspectos notas cambios.

Ent	Respuesta
1	Si, tolerancia inclusión y cooperación
2	No creo que se produzca modificación, cada grupo verá como lo irán trabajando, siempre adaptándose a su grupo de trabajo y si ocurre algo el docente será el mejor guía para ayudarlos.
3	No
4	Sí, porque al ser exclusiva la actividad para cada niño, como docente muchas veces no es posible abocarse a esos niños como quisiera....se merecen también más atención.
5	Si, desde mi experiencia personal los chicos incluyen, colaboran y se solidarizan de forma natural a él o los compañeros con alguna discapacidad.
6	Según el caso puede ser sí o no.
7	Si, modifica porque el grupo es más cooperativo y tolerante.
8	SI MODIFICA PORQUE EL GRUPO TIENE QUE SER MÁS COOPERATIVO Y TOLERANTE.
9 dme	Sí. Creo respondí eso anteriormente. Los modifica porque transforma conceptos, prejuicios .Los atraviesa en todos los órdenes. Sólo que a muchos adultos, nos puede la ignorancia, el desgano, los prejuicios y la falta de empatía.
10 dme	En mi caso no modifica la experiencia de aprendizaje. Soy Licenciada y Profesora de Psicología también.
11	si, en la solidaridad ante la necesidad del otro
12dme	En este caso debo aclarar que depende de qué tipo de patología se trate, en general se modifica en forma positiva- He tenido algunos casos de inclusión muy complejos, en los que

	el grupo era afectado probando resultados poco deseados- ya que ocurrían crisis de gritos y situaciones violentas que asustaban mucho al grupo y que por momentos podían estar en riesgo.
13	No modifica, lo alimenta.
14	No
15	Si, a veces el tiempo q se dispone para estos niños, hace muchas veces que no sea suficiente el tiempo para el resto

28) Frente a las propuestas de trabajo cooperativo, ¿los niños reconocen los logros de otros compañeros, los felicitan por ello y se contentan por la situación?

Sí - No - Tal vez

Entrevistado	Respuesta
1	Tal vez
2	Sí
3	Sí
4	Sí
5	Sí
6	Tal vez
7	Sí
8	Sí
9 dme	SI
10 dme	SI
11	SI
12dme	SI

13	Tal vez
14	SI
15	SI

29) Antes de comenzar una actividad, ¿con qué frecuencia se les comenta a los alumnos los objetivos o habilidades que se espera de ellos?

Muy frecuentemente

Poco frecuente

Nunca

Entrevistado	Respuesta
1	Nunca
2	Muy frecuentemente
3	Muy frecuentemente
4	Muy frecuentemente
5	Poco frecuente
6	Muy frecuentemente
7	Poco frecuente
8	Poco frecuente
9 dme	Poco frecuente
10 dme	Muy frecuentemente
11	Muy frecuentemente
12dme	Muy frecuentemente
13	Poco frecuente

14	Poco frecuente
15	Muy frecuentemente

30) Al momento de presentar la consigna de trabajo cooperativo, ¿Explicitas que el objetivo de la misma es trabajar hacia una meta en común? ¿Con qué frecuencia soles hacerlo?

Ent	Respuesta
1	Para ferias de ciencias o para un acto escolar.
2	Uno siempre explica la meta de dicho trabajo, pero a veces suele suceder que quedan a mitad de trabajo por el tiempo o la distribución del tema y otros lo hacen rapidísimo. Eso se irá mejorando con la práctica.
3	Siempre.
4	Si, esto los hace ser más conscientes del trabajo, no siempre sucede
5	Generalmente.
6	Según.
7	Si, se les explica que es un trabajo común, en el cual tiene que participar en forma conjunta. Lo hago en forma frecuente. (no se correspondería con la respuesta anterior)
8	SI SE LE EXPLICA QUE ES UN TRABAJO COMÚN EN EL CUAL TIENEN QUE PARTICIPAR DE FORMA CONJUNTA. TRATO DE REALIZAR CON FRECUENCIA.(no se correspondería con la respuesta anterior)
9 dme	Siempre.
10 dme	Las metas son comunes porque las actividades son en conjunto.
11	Siempre

12dme	En general, cuando presento consignas siempre suelo explicar cuál es el objetivo- Otra opción que utilizo es presentar la consigna y que surja del grupo que piensan que podemos lograr.
13	Necesariamente siempre.
14	En mi materia no es necesario.
15	Si

31) A la hora de planificar este tipo de propuestas de aprendizaje cooperativo, ¿qué habilidades o actitudes esperas observar en sus alumnos?

Ent	Respuesta
1	Participación en clase, comunicación entre pares.
2	El dialogo, respeto, compromiso, responsabilidad, respetar los turnos para explicar, ser solidario.
3	Habilidades sociales, estimular el pensamiento, agudizar el sentido de la creatividad, colaborar entre los alumnos.
4	Desenvolverse más independientemente, tener autonomía, emitir juicios propios y ayudarse entre compañeros.
5	Participación, comparte material, si dialoga con los compañeros, si acepta distintas opiniones de sus compañeros, si coopera.
6	Cooperación, interacción...etc.
7	Lo que espera de mis alumnos es la cooperación, el trabajo en equipo, la integración de todos tus compañeros/as y la responsabilidad individual y grupal.

8	LO QUE ESPERO DE MIS ALUMNOS ES LA COOPERACIÓN, EL TRABAJO EN EQUIPO, LA INTEGRACIÓN DE TODOS SUS COMPAÑEROS Y A LA RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL.
9 dme	Interés. Entusiasmo. Solidaridad.
10 dme	Que puedan aprender y aprehender los contenidos planificados, crear y explorar sus posibilidades artísticas.
11	tolerancia a la frustración
12dme	habilidades de escucha y alternancia de habla- interés- respeto- participación- que se permitan equivocarse-
13	Sinceramente, se espera <i>concretar lo planificado</i> , con la mirada puesta en las responsabilidades individuales.
14	La escucha, la práctica individual en sus hogares, y el respeto por la ejecución del compañero.
15	Que los niños se sientan motivados y con ganas de interactuar

32) ¿Qué habilidades o actitudes observas desplegarse realmente en los niños al poner la propuesta en práctica?

Ent	Respuesta
1	Diálogo.
2	Diálogo, la división de actividades, las anotaciones que cada alumno buscará para el trabajo, el orden para exponer, quien escribe y pega las imágenes.
3	Colaboración, creatividad, organización, responsabilidad.
4	Más seguridad.
5	Cooperación e inclusión.

6	Solidaridad, respeto hacia las propuestas del otro..etc
7	Las habilidades que se pueden observar es la interacción estimuladora, de los miembros de un grupo, ya que trabajan juntos en una tarea, comparten los recursos existentes, se ayudan y se alientan unos a otros.
8	LAS HABILIDADES QUE SE PUEDE OBSERVAR ES LA INTERACCIÓN ESTIMULADORA, DE LOS MIEMBROS DE UN GRUPO, YA QUE TRABAJAN JUNTOS EN UNA TAREA, COMPARTEN LOS RECURSOS, SE AYUDAN Y SE ALIENTAN UNOS A OTROS.
9 dme	Actitudes cómo: entusiasmo, concentración, escucha, disfrute.
10 dme	Muchas habilidades poseen los niños y niñas que deben ser estimuladas.
11	Motivación
12dme	Habitualmente es necesario estimularlos y apoyarlos para que puedan desplegar su potencial
13	Actitudes positivas: motivación, división de la tarea, generosidad. Habilidades: dependiendo del proyecto y las edades. Aprenden a organizarse.
14	Las mencionadas en el punto anterior. Aún que la que no suele cumplirse siempre es la práctica en la casa.
15	De colaboraciones liderazgo, compañerismo

33) ¿Crees que los niños se toman con seriedad las tareas de trabajo cooperativo y que le encuentran sentido a la tarea?

Sí - No - A veces

Entrevistado	Respuesta
1	Sí
2	Sí

3	Sí
4	Sí
5	Sí
6	Sí
7	Sí
8	Sí
9 dme	Si
10 dme	SI
11	SI
12dme	A veces
13	A veces
14	Si
15	Si

34) ¿Consideras que las propuestas de trabajo cooperativo permiten a los niños valorar la producción grupal como superadora de los aportes individuales?

Ent	Respuesta
1	Sí
2	Es una gran propuesta porque los alumnos aprenden de su entorno, copian, se fijan y ven cual implementan.
3	Sí
4	Sí
5	Sí

6	A veces.
7	Sí
8	Sí
9 dme	Sí. Totalmente! Pues, se sienten parte de todo. Aunque los grupos tengan asignados, tareas distintas pero que son parte de un objetivo común.
10 dme	Sí, por supuesto.
11	SI
12 dme	Considero que en general los niños no lo expresan, no son muy conscientes sobre la valoración
13	No lo sé. No me lo he preguntado, ni se los he preguntado a ellos.
14	Si
15	Si

35) ¿Qué aspectos tenes en cuenta a la hora de evaluar estas propuestas?

- La colaboración y ayuda hacia otros compañeros
- El trabajo en equipo
- Respeto por sus compañeros y sus opiniones
- La participación e involucramiento en la tarea
- Capacidad de consenso
- La organización
- La producción final
- Ser autónomos

Ent	Respuesta
-----	-----------

1	El trabajo en equipo; La organización; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La producción final; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Capacidad de consenso
2	El trabajo en equipo ;La organización; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La producción final; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones
3	El trabajo en equipo; La organización; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La producción final; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Capacidad de consenso
4	La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La producción final; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Ser autónomos
5	El trabajo en equipo; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Capacidad de consenso
6	El trabajo en equipo; La organización; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La producción final; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Capacidad de consenso
7	El trabajo en equipo; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Capacidad de consenso
8	El trabajo en equipo; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Capacidad de consenso
9 dme	La colaboración y ayuda hacia otros compañeros
10 dme	El trabajo en equipo

11	El trabajo en equipo; La colaboración y ayuda hacia otros compañeros; La participación e involucramiento en la tarea; Respeto por sus compañeros y sus opiniones; Ser autónomos
12dme	La participación e involucramiento en la tarea
13	El trabajo en equipo, La organización, La colaboración y ayuda hacia otros compañeros, La producción final, La participación e involucramiento en la tarea, Respeto por sus compañeros y sus opiniones, Capacidad de consenso, Ser autónomos
14	El trabajo en equipo, La organización, La colaboración y ayuda hacia otros compañeros, La producción final, La participación e involucramiento en la tarea, Respeto por sus compañeros y sus opiniones, Capacidad de consenso, Ser autónomos
15	El trabajo en equipo, La colaboración y ayuda hacia otros compañeros, Respeto por sus compañeros y sus opiniones, Ser autónomos

36) ¿Crees que el aprendizaje cooperativo es una metodología eficaz que favorece una actitud crítica, de tolerancia, de cooperación, solidaridad y trabajo en equipo?

Sí - No - Tal vez

Entrevistado	Respuesta
1	Sí
2	Sí
3	Sí
4	Sí
5	Sí
6	Sí
7	Sí
8	Sí

9 dme	SI
10 dme	SI
11	SI
12 dme	sí
13	Tal vez
14	sí
15	sí

37) ¿Crees que el aprendizaje cooperativo supone un recurso eficaz para fomentar la interacción de los alumnos con discapacidad con sus pares? ¿Por qué?

Ent	Respuesta
1	Si porque se aplican acciones tendientes a lograr un aprendizaje cooperativo.
2	Sí, es muy importante crear un clima de comprensión, contención, apoyo para dar un clima de seguridad y confianza. Es fundamental el rol docente.
3	Si, la persona es social por naturaleza y la cooperación es una forma esencial de desarrollo individual y comunitario.
4	Si, ya q de esa forma el niño puede construir seguridad propia y buena autoestima para enfrentarse a otras situaciones.
5	Si el trabajo cooperativo maximiza la estimulación de la interacción social porque los alumnos interactúan y participan y tiene un impacto positivo en el aprendizaje.
6	Si.
7	Sí, es un método eficaz. Ya que el niño/a aprende con el otro dentro un contexto social.
8	SI ES UN MÉTODO EFICAZ. YA QUE EL NIÑO APRENDE DENTRO DE UN CONTEXTO SOCIAL.

9 Dme	La colaboración y ayuda hacia otros compañeros
10 Dme	SI
11	Sí, es necesario para que los chicos y chicas sigan avanzando en autonomía
12 dme	Sea aprendizaje cooperativo o colaborativo fomenta dicha interacción, dado que prepara a todo el grupo para una buena inserción social basada en la diversidad
13	Creo que sí, es una propuesta más de interacción entre estudiantes. Pero no la única.
14	Si. Porque el trabajo cooperativo hace que conozcan a su compañero. Quizás al principio no entienden del todo las dificultades del alumno con discapacidad. Pero poco a poco lo empiezan a conocer, y al tiempo saben qué cosas le cuestan, saben qué cosas lo irritan, y también saben cómo guiarlo y ayudarlo en alguna actividad o consigna. Hubo casos en que los chicos me daban tips a mí, ya que la convivencia los convirtió prácticamente en expertos.
15	Porque cuando hay un clima de interacción, es agradable para llevar adelante los aprendizajes

38) ¿Se proporciona información sobre las potencialidades y dificultades de los niños con discapacidad a sus compañeros, otros docentes o padres para el enriquecimiento del ambiente y respeto sobre la diversidad?

Ent	Respuesta
1	No.
2	Se habla con sus compañeros, pero son muy reservados al preguntar, se puede observar que son muy buenos compañeros y guías. Información con maestras paralelas, profes y equipo directivo.
3	Si.
4	Sí, forma parte de valores fundamentales para la vida.
5	Si en las reuniones de padres es una oportunidad en la que cada familia tiene la oportunidad de socializar, en cuanto a los niños se responden sus interrogantes.

6	Según los casos.
7	Si, se proporciona información.
8	SI, SE PROPORCIONA INFORMACIÓN.
9 dme	SI
10 dme	Sí, es muy necesario e importante poder hacerlo.
11	Sí, es necesario
12 dme	En general depende de cual sea la discapacidad, pero proporcionar información siempre favorece tanto el enriquecimiento del ambiente como el respeto por la diversidad
13	Se proporciona información sólo si es necesario.
14	Los docentes especiales no siempre recibimos información precisa acerca del alumno. Y tenemos que ir descubriendo sus cualidades en el día a día. Por mi parte, les comento a los chicos sólo en algunas actividades cuando lo creo conveniente. Por ejemplo, si sé que tengo un alumno que no tolera los ruidos fuertes, se lo aclaro al curso antes de empezar a tocar o cantar.
15	Sí, claro es muy importante porque de esa manera hay una mejor comprensión entre pares y flías/docentes

CURRICULUM DE LOS AUTORES

MICAELA ROMINA DIAZ.
DNI 38830729

Fecha de nacimiento: 13-10-95
Edad: 25 años.
Nacionalidad: Argentina
CP: 1651 San Andrés, General San Martín.
Teléfono móvil: 15 64 35 18 51
E-Mail: diazmicaelar@hotmail.com



Experiencia laboral:

✓ **Año 2020:**

Maestra de Apoyo a la inclusión, 1° Grado, Primaria. EQUIPO KHIPU. TE: 1550959235. Jairo o Carolina.

Maestra de Apoyo a la inclusión, 4° Grado, primaria. Centro PFP San Martín. TE: 47531393 Magalí.

✓ **Año 2019:** Maestra de Apoyo a la inclusión, 3° grado, primaria. Centro PFP San Martín. TE: 47531393 Magalí.

✓ **Año 2018:** Maestra de Apoyo a la inclusión. 2° grado, Primaria. Centro terapéutico ASNECO, San Martín. TE: 47552246 Marcos.

✓ **2018:** Realización de taller de introducción y estimulación a la alfabetización, Anual. Llevado a cabo con niños de 6 a 10 años.

Formación académica

✓ 2018-2020 Nivel Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía con orientación en Intervención Temprana. UNSAM (Universidad de San Martín). TE; 4006-1500 ó 4724-1500. Int. 1252..

✓ 2014-2017 Nivel Terciario: Psicopedagogía. Psicopedagoga recibida en el Instituto Terciario Santo Tomás de Aquino. Carrillo 2476, San Martín. TE: 4755 6350

✓ 2013 Secundario: Bachiller en Ciencias Sociales en el Instituto Agustiniiano. Salguero 2778 (1651). San Martín. TE: 4755-1292

Otros conocimientos

✓ **Conferencias y ateneos certificados:**

2020:

“Apoyos visuales para niños con TEA” ASEMCO.

“Juego independiente - habilidades de organización del tiempo libre en niños con TEA” ASEMCO.

“Control de esfínteres. Programa de enseñanza para niños con trastornos del desarrollo” ASEMCO.

“Comprendiendo a los Trastornos del Espectro Autista. Las 12 dimensiones del desarrollo” ASEMCO.

“El impacto de la motivación en la eficacia de los tratamientos basados en ABA” ASEMCO.

“Tratamientos basados en ABA. Introducción a la teoría y a la práctica” ASEMCO.

“Pensar a la psicopedagogía como práctica forense” Círculo de estudio de la Universidad de San Martín. UNSAM.

“¿De qué hablamos cuando hablamos de Atención Temprana?” Dra. Margarita Cañadas Pérez. Webinar Internacional: ARITA.

“Prácticas Recomendadas en Atención Temprana” Lic. Manuel Pacheco. Webinar Internacional: ARITA.

2019: Atención temprana. Prácticas centradas en la familia. Evidencias y prácticas. Dra. Margarita Cañadas Pérez. Universidad de San Martín. UNSAM.

2018: Certificación de asistencia. DETEC –TEA “formación para la detección temprana de los trastornos del espectro autista” ASEMCO.

2017: Certificación de asistencia. “Uso efectivo del reforzador, eficacia en tratamientos TEA” Fundación ASEMCO.

2017: “La construcción del cuerpo en el niño” Hospital Municipal Ciudad de Boulogne.

2016 “Sexualidad en la discapacidad” Y “Mediación escolar, conflicto y comunicación, entrevista con familias” Fundación CREI (centro de día).

2016 Curso de Formación Profesional sobre Prácticas de integración e inclusión escolar. Carga horaria de 30 horas.

DALTO, ESTEFANIA MARIA BELEN
DNI: 32.553.385

Fecha de nacimiento: 3 de Septiembre de 1986

Nacionalidad: Argentina.

Domicilio: Mataderos, Capital Federal.

Número telefónico: 15-3606-8649.

E-MAIL: estefaniadaltosp@gmail.com



EXPERIENCIA LABORAL

Experiencia en el área educativa y psicopedagógica:

- ✓ Profesional de Apoyo a la integración de niños con Necesidades Educativas Derivadas de la Discapacidad, ejerciendo este rol desde 2014 hasta el presente. Cuento con experiencia en los niveles Inicial y Primario, habiendo conformado parte de los equipos de integraciones escolares de los centros ADEEI, ADAP, “Ni 1 Menos”, y “Embarcando”. Cuento con Referencias comprobables.
- ✓ Durante 2013 y 2014, realicé prácticas de Psicopedagogía Clínica en el espacio “APH” (Asistencia Psicopedagógica Hoy), que funcionaba en el edificio del Profesorado del Sagrado Corazón, desempeñando las tareas de diagnóstico y tratamiento bajo la supervisión de docentes pertenecientes a la casa. Este espacio prestaba un servicio de atención psicopedagógica gratuita destinado a niños, niñas y adolescentes; El espacio organizaba además jornadas anuales de capacitación y difusión, y durante 2015 editó una revista, que abordaba distintas temáticas inherentes a la Psicopedagogía Clínica, en la cual me desempeñé como colaboradora.
- ✓ En 2013, siendo estudiante avanzada, realicé - durante un periodo de 6 meses- prácticas psicopedagógicas en el ámbito educativo. Las mismas trascurrieron en el Nivel Medio, dentro de la escuela de Reingreso EMM 1 DE 18. Como pasante desempeñé un rol activo, acompañando como pareja pedagógica a docentes, proponiendo y desarrollando diferentes talleres y propuestas, mediante un trabajo conjunto con el equipo de docentes y el Asesor Pedagógico de la escuela.

- ✓ En 2011, me desempeñé como preceptora suplente en una escuela secundaria estatal (EMEM 1 DE 14), teniendo a mi cargo dos 4tos años por la mañana y dos 3ros años por la tarde.

ESTUDIOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Estudios primarios: cursados en el “Instituto San Cosme y San Damián”

Estudios secundarios: completos, cursados en el “Instituto Nuestra Sra. Luján de los Patriotas” con el título de “Perito Mercantil con Orientación en Computación”.

Estudios terciarios: Psicopedagoga. Egresada en Agosto de 2014 del Instituto del Profesorado del Sagrado Corazón.

Estudios universitarios: Licenciatura en Psicopedagogía UNSAM -Ciclo de Complementación Curricular de la Universidad Nacional de San Martín-.

Otros conocimientos:

Conocimientos de Inglés:

- 2do año (nivel pre-intermedio) del curso de “inglés Británico”, con título oficial del Gobierno de la Ciudad.

Conocimientos en informática:

- Cursos de Microsoft office (Excel y PowerPoint) dictados por el Gobierno de la Ciudad en 2010.
- Buen manejo de Office, Internet, mails, redes sociales y Prezzi.

Matera, Beatriz Alicia

D.N.I.: 17.557.006

INFORMACION PERSONAL

CEL.: 15 6781 5411

E-mail: beatrizamatera@gmail.com

Lugar y fecha de nacimiento: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 11/01/1966

Nacionalidad: Argentina

Domicilio: Quilmes, Provincia de Buenos Aires.

C.U.I.L.: 27-17557006-9

FORMACIÓN ACADÉMICA

Nivel Secundario:

Bachiller con Orientación Pedagógica

Escuela Nacional Normal Superior de Quilmes “Almirante Guillermo Brown”. Egreso 1983.

Nivel Terciario:

Psicopedagoga

Instituto del Profesorado “Espíritu Santo”. Egreso 2007

Nivel Universitario:

CBC aprobado para la carrera de Psicología

Universidad de Buenos Aires

Licenciatura en Psicopedagogía, con orientación en Intervenciones Tempranas.

Universidad Nacional de San Martín. Pendiente de presentación el Trabajo Final de Egreso.

CURSOS Y OTRAS INSTANCIAS FORMATIVAS

9º Jornadas de estimulación temprana y discapacidad. Círculo Médico de Lomas de Zamora, organizadas por La Casa Azul. 8 de junio de 2003.

“2ª Jornada psicoanalítica interdisciplinaria para la niñez, adolescencia y familia”. Ceap (Centro de Psicología). Quilmes. 21 de mayo de 2005.

“Discapacidad: el contexto, el texto y la construcción de oportunidades”. Jornadas organizadas por la Universidad Nacional de Lanús. 23 de septiembre de 2005.

12º Jornadas de vínculo temprano y niños: “Reencontrándonos con la neurosis en la infancia”. Círculo Médico de Lomas de Zamora, organizadas por La Casa Azul. 1 de octubre de 2005.

Taller de perfeccionamiento docente: “Los medios de comunicación en la educación”. Organizado por la Fundación Noble del Grupo Clarín. Noviembre de 2006.

Curso de capacitación: “Intervención educativa en Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo”. Asociación Argentina de Padres de Autistas. Agosto, septiembre, octubre y noviembre de 2007.

Talleres de capacitación:

- ✓ **“Evaluación e intervención en habilidades sociales y habilidades mentalistas”**
- ✓ **“Intervención en comunicación y lenguaje”**
- ✓ **“Modificación de conducta”**

Asociación Argentina de Padres de Autistas. Marzo, abril, mayo, junio y julio de 2008.

Videoconferencia: “Sexualidad en personas con habilidades diferentes”. Asociación Argentina de Padres de Autistas, realizada por el Centro Ann Sullivan del Perú. 12 de julio de 2008.

Videoconferencia: “Actualidades en el autismo”. Asociación Argentina de Padres de Autistas, realizada por el Centro Ann Sullivan del Perú. 20 de septiembre de 2008.

II Jornada de perfeccionamiento: “Trastornos Generalizados del Desarrollo y Autismo”. Círculo Médico de Quilmes, organizada por la Sala de Docencia e Investigación del Hospital I.G. Iriarte de Quilmes. 18 de julio de 2008.

Informática para docentes. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Noviembre y diciembre de 2009.

“Aplicación de la Ley Provincial N° 13.298 s/Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño”. Foro-debate organizado por la Fundación P.O. Jorge Novak. 26 de agosto de 2010.

Curso de Oralidad: Reflexión sobre el lenguaje y evaluación. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Septiembre de 2010.

Jornadas de presentación y trabajo con los materiales para la educación sexual integral. Subsecretaría de Equidad de Género, igualdad de Trato y Oportunidades del Municipio de Quilmes y Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Octubre de 2010.

Curso de Alfabetización inicial: “Escribir cuentos maravillosos en Nivel Inicial y E.P. 1”. Centro de Investigación Educativa Fcio. Varela, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Octubre de 2010.

Curso: El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar en la Escuela Secundaria. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Noviembre de 2011.

Curso de Alfabetización inicial: “Leer y reescribir canciones”. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Mayo de 2012.

Curso: Pensar la selección de materiales de lectura en la Educación Primaria. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Julio a septiembre de 2012.

Juego y jugar. Capacitación y acompañamiento en la implementación de espacios de juego. La Vereda Asociación Civil. Agosto, septiembre, octubre y noviembre de 2012.

Curso: El EOE y las trayectorias formativas. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Agosto y septiembre de 2012.

Curso de formación general del programa de capacitación y fortalecimiento para organizaciones sociales y comunitarias. Organizado por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Quilmes. Agosto de 2012.

Curso: Prácticas de lectura y escritura en la Educación Primaria (2do ciclo). Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Octubre a noviembre de 2012.

Curso: “Para proyectar el año escolar: Pensar una propuesta de evaluación con intención formativa en la E.P.” Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Octubre y noviembre de 2012.

Curso: Pensar las prácticas del lenguaje en el nivel inicial. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Noviembre de 2012.

Curso: Las prácticas de evaluación en el EOE. Evaluar para orientar las intervenciones. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Febrero de 2013.

Curso: La planificación de la enseñanza del ambiente natural y social (Nivel Inicial). Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Febrero de 2013.

“Pediatría del Desarrollo”. Servicio de Clínicas Interdisciplinarias del Hospital Nacional de Pediatría “Prof. Dr. Juan P. Garrahan”. Abril a diciembre de 2013.

Curso: “Seguir la obra de un autor en la Escuela Primaria” (Prácticas del Lenguaje – 2do ciclo). Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Junio de 2013.

XII Jornadas de la Red Nacional de Intervenciones Tempranas y III Jornadas de pediatría del desarrollo en la primera infancia. Organizado por la Fundación

Garrahan, la Asociación de la Red Nacional de Intervenciones Tempranas de Argentina y Universidad del Comahue. Neuquén. 5, 6 y 7 de septiembre de 2013.

2° Jornada del Centro PAPMAI: ¿Qué denunciamos cuando denunciamos un abuso sexual? A cargo del Centro PAPMAI, realizado en la Universidad Nacional de Quilmes. 4 de octubre de 2013.

“II Foro de salud mental comunitaria y adicciones de Quilmes”. Organizado por la Universidad Nacional de Quilmes. 28 de noviembre de 2013.

El proceso de Alfabetización como problema psicolingüístico y psicogenético a cargo de la Dra. Mónica Alvarado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. 27, 28 y 29 de marzo de 2014.

IV Congreso Provincial de Trastornos del Espectro Autista y I Congreso Iberoamericano de Trastornos del Espectro Autista Pilar 2014. Organizado por Rotary Club Pilar Norte, fundación Creciendo en Pilar y Municipalidad del Pilar. 24 y 25 de abril de 2014.

Curso: “Las prácticas de los EOE y el fortalecimiento de las trayectorias escolares en E.P.” Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Abril a mayo de 2014.

“Sensibilización de docentes para la implementación no discriminatoria de la Educación Sexual Integral”. Taller a cargo del INADI, organizado por la Municipalidad de Quilmes. 6 de agosto de 2014.

“Desarrollo normal del lenguaje y sus desviaciones desde una perspectiva neuro-lingüística”. Curso dictado por la Fundación Hospital de Pediatría Prof. Dr. Juan P. Garrahan y la Asociación de la Red de Intervenciones Tempranas de Argentina. Agosto de 2014.

Curso: El portafolio electrónico como una oportunidad para trabajar las trayectorias escolares. Centro de Investigación Educativa Quilmes, Dirección General de Escuelas y Cultura de la Pcia. de Bs.As. Febrero de 2015.

Escala para la Observación del Diagnóstico del Autismo (ADOS-2). Capacitación clínica. Certificado que habilita a administrar el ADOS-2. Dictado por la Dra. Valeria Nanclares-Nogués. Organizado por Grupo CIEN y AMG Pediatric Developmental Center. 7, 8 y 9 de marzo de 2015.

El WISC IV como herramienta de evaluación neuropsicológica. Instituto Argentino de Psicología Aplicada (IAPSA). 5 de septiembre de 2015.

Escala de Habilidades Adaptativas Vineland II: Taller de entrenamiento en administración, puntuación y análisis. IAPSA. 20 de agosto de 2016.

Entrevista Diagnóstica del Autismo-Revisada (ADI-R). Capacitación clínica. Certificado que habilita a administrar el ADI-R. Dictado por la Dra. Valeria Nanclares-Nogués. Organizado por IAPSA y AMG Pediatric Developmental Center. 11 Y 12 de octubre de 2016.

“Experiencias de investigación psicopedagógica en instituciones de la Red”. Red Nacional de Psicopedagogía y Hospital de Pediatría “Prof. Dr. Juan P. Garrahan”. 3 de octubre de 2018.

OTRAS COMPETENCIAS

- ✓ Estudio completo de lengua francesa. Alianza Francesa (Nivel Superior)
- ✓ Taller de Plástica. Bellas Artes
- ✓ Secretariado ejecutivo. I.A.S.E. (Instituto Argentino de Secretarías Ejecutivas)
Curso de operadora de PC: Word, Excel, etc.

ACTIVIDAD LABORAL

Desde 2007 hasta 2009, realicé tratamiento terapéutico en pacientes con diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y Trastorno del Espectro Autista (TEA), en APAdA.

Desde el año 2007 hasta la fecha realizo psicopedagogía clínica en consultorio, que incluye la orientación cognitivo-conductual.

Durante el año 2009 me desempeñé como psicopedagoga en la Casa del Niño “San Vito”, institución a cargo de la Fundación Novak. Esta institución funciona a contra turno de la escuela y se ocupa de los aspectos psico-bio-sociales en niños, procurando estrategias que favorezcan su crecimiento y desarrollo.

En el mes de marzo de 2009 participé de la organización y el dictado del “Taller de análisis del dibujo infantil para terapeutas florales”.

Desde 2009 hasta 2011 me desempeñé en Equipos de Orientación Escolar en el nivel primario de establecimientos públicos pertenecientes al Distrito de Quilmes. En un primer momento, como Orientadora Educativa en la E.P. N° 64. Luego, trabajé en el cargo de Orientadora de los Aprendizajes en la E.P. N° 44 y la E.P. N° 59.

A partir del año 2010, integré el equipo técnico como Coordinadora Pedagógica de las Casas del Niño “San Vito” y “San Martín de Porres”, hasta 2012 y 2014 respectivamente.

Desde el año 2010 hasta 2012 inclusive, realicé una integración escolar en el Instituto Enrico Fermi, nivel secundario.

En el año 2012, nuevamente accedí a cargos en Equipos de Orientación Escolar, como parte de la planta estable de instituciones de gestión estatal, tanto en el nivel primario como en inicial. Me desempeñé como Orientadora de Aprendizajes en la E.P. N° 85

hasta 2013. Luego, como Orientadora Educacional en la E.P. N° 87 y el Jardín de Infantes N° 987, en ambos casos hasta el año 2016.

Desde el año 2013 a 2016 inclusive, realicé tratamientos terapéuticos en domicilio y consultorio, en equipos interdisciplinarios, con niños y adolescentes con diagnóstico de TEA.

En el año 2016, logré la titularidad como Orientadora de Aprendizajes dentro de un Equipo de Orientación Escolar de Distrito, con sede en la E.P. N° 35 y con extensión a una Escuela Primaria de Adultos. Continúo en el cargo hasta la fecha.

Durante el año 2018, coordiné un “Taller de estimulación cognitiva para adultos”.

INTERESES Y HABILIDADES

Artes plásticas (dibujo, pintura, escultura, cerámica) y yoga.

REFERENCIAS PERSONALES Y LABORALES

Lic. en Psicología María Inés Marcel. Tel.: 4251-9454.

Lic. en Psicopedagogía Adriana Dragicevic. Tel.: 4251-5829.