

## **Licenciatura en Psicopedagogía**

**Tema:** *“Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA”*

**Alumnas:**

**Messina, María Yanina**

(DNI: 36.080.398, e-mail: yaninamessina@gmail.com)

**Otero, Micaela**

(DNI: 38.888.712, e-mail: micaela\_otero95@hotmail.com)

**Docente tutor:** Arazi, Gisela

**Fecha de presentación:** 13 de Abril de 2020

## **Agradecimientos**

*Agradecemos a todas las acompañantes externas por su solidaridad y buena disposición que han tenido para responder a las encuestas e inquietudes que permitieron el desarrollo de esta investigación.*

*A las profesoras y profesores de la UNSAM, que con su experiencia, profesionalismo y conocimientos, nos han acompañado, guiado y enseñado en todo momento de este proceso.*

*A Gisela Arazi, nuestra tutora, quien se ha unido a nuestro proyecto, apoyándonos y entregándonos las pautas para llevar a cabo un buen trabajo.*

*A nuestras familias por la confianza, el apoyo incondicional y el amor que nos han transmitido en esta etapa que estamos por finalizar.*

*Y a todas las personas (amigas, amigos, compañeras, compañeros, familiares, entre otros) que nos han brindado su apoyo.*

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	3
1.1 Área y tema.....	3
1.2 Palabras Clave.....	3
1.3 Planteamiento del problema científico.....	3
- Pregunta de investigación.....	7
1.4 Relevancia y Justificación.....	8
1.5 Hipótesis.....	9
1.6 Objetivos.....	9
- Objetivo General.....	9
- Objetivos Específicos.....	9
1.7 Marco teórico.....	10
- Recorrido histórico de las construcciones de discapacidad.....	10
- Inclusión Educativa.....	15
- Prácticas en el marco del paradigma de Integración Escolar.....	18
- Acompañante Externo.....	19
- Prácticas en el marco del paradigma de Inclusión Educativa.....	20
- Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	24
<b>2. Metodología</b> .....	27
2.1 Tipo de diseño.....	27
2.2 Universo y muestra.....	27
2.3 Matrices de datos .....	28
2.4 Fuentes de datos.....	34
2.5 Instrumentos.....	35
2.6 Aspectos éticos.....	36
2.7 Análisis de datos.....	37
<b>3. Resultados, discusión y conclusiones</b> .....	43
<b>4. Bibliografía</b> .....	79
<b>5. Anexos</b> .....	84

## 1. INTRODUCCIÓN

### **AREA Y TEMA:**

Psicopedagogía en el ámbito educativo. Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA

**PALABRAS CLAVES:** Integración Escolar, Inclusión Educativa, Trastorno del Espectro Autista, Acompañante Externo, Psicopedagogía.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA CIENTÍFICO:**

El presente trabajo surge a partir del interés de investigar las prácticas de los acompañantes externos que trabajan con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas comunes del Partido de General San Martín, de la Provincia de Buenos Aires. Tal investigación surge, por un lado, porque una de las autoras de este escrito ha llevado a cabo un acompañamiento escolar (y ha evidenciado ciertas prácticas interesantes para visibilizar y reflexionar), y porque ambas trabajamos con niños y niñas con TEA. Asimismo estudiamos en la Universidad Nacional de San Martín y realizamos prácticas en distintos ámbitos educativos que se encuentran en el Partido de General San Martín. Por tal motivo, elegimos abordar esta investigación desde el marco de las escuelas de dicho partido, ya que también notamos la importancia que tiene el Municipio de impulsar programas y talleres constantemente para las personas con discapacidad en el marco de la política de inclusión.

Para llegar a la consideración de que el sistema educativo debe dar respuesta a todos los alumnos, tuvo que darse un largo recorrido, no sólo en lo temporal sino también en lo conceptual ya que se han construido diferentes términos, aunque con diferentes matices, simplemente para referirse a la heterogeneidad de las aulas. Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999) explican que las diversas formas de abordar las diferencias han cambiado de forma significativa en las últimas décadas: desde un enfoque antiguo basado en la “deficiencia” o la “patologización” a las posteriores propuestas acerca de las Necesidades Educativas Especiales y la integración, hasta las actuales propuestas de inclusión educativa y una escuela para todos que disminuya las barreras al aprendizaje y la participación. En este sentido, Norma Filidoro (2003) da cuenta brevemente del recorrido histórico sobre la educación especial que permite conocer cómo se fueron construyendo las representaciones acerca de las personas con discapacidad y las intervenciones que se realizaban (y realizan) con ellas respecto a lo educativo. Sostiene que en un principio fue la fe (laica o religiosa) la

que alojó a los niños con discapacidad, entendidos como sujetos deficientes, desde una mirada de caridad y solidaridad, y no como sujetos protagonistas de la construcción de conocimientos. La autora plantea que la integración escolar surge a partir del modelo médico rehabilitador basado en la deficiencia, y según la UNESCO, persigue una aproximación entre la escuela especial y la común, creando un nuevo modelo accesible para todos los alumnos, con discapacidad o no, ofreciendo una educación diferenciada en función de sus necesidades. Según Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999), este modelo que fue consolidado en el siglo XX, propone la posibilidad de “normalización” de las personas con discapacidad a través de un proceso de rehabilitación, es decir que la persona con discapacidad debe rehabilitarse para ser considerada parte de la sociedad. La base teórica-filosófica de la integración como principio, tal como expresa Vilorio Carrillo (2016), es la normalización. Asimismo, García Molina (2003) considera que la integración debe ser asumida como el uso de medios lo más normativo posible desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer comportamientos y características personales en relación con las personas con discapacidad, de manera que dichas condiciones, sean lo más parecido posible a las que conseguimos en el resto del contexto sociocultural.

Con respecto al ámbito educativo, la autora Marina Casas (2018) refiere que la integración pone el foco en que un alumno con discapacidad pueda ser parte de un grupo en una escuela con el apoyo de un acompañante y/o maestra integradora para lograr dicho objetivo. Sostiene que la idea en sí misma de integración parte de marcar una diferencia entre el alumno a ser integrado y el resto del grupo. Esta autora plantea que existe una distinción entre integración e inclusión, y que hay un pasaje que se intenta hacer, de la idea de integración a la de inclusión. Rosa Blanco (1999) resalta que la inclusión no es sinónimo de integración. Ésta última se basa en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto patrón estándar, y el eje central está puesto en la persona, quien es la que tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia. Este paradigma surge desde la educación especial con un enfoque principalmente rehabilitador de las deficiencias, y está planteado para que las personas con discapacidad específicamente logren estar en el sistema educativo para cumplir con su derecho. Sin embargo, la autora describe que la inclusión es mucho más amplia como concepto ya que surge, no desde la educación especial, sino desde la educación general. Es decir, no se espera menos de algún estudiante, sino que *“se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos escolares de una manera positiva y libres de todo tipo de discriminación”* (Grupo Art. 24, 2019, p. 21).

Siguiendo la línea de Marina Casas (2018), expresa que hoy en día en las escuelas tanto públicas como privadas una gran cantidad de alumnos concurren a las clases con sus acompañantes externos y/o maestras integradoras.

En esta investigación, haremos hincapié en las prácticas exclusivamente del acompañante externo (de ahora en más A.E). Éste, según la Resolución N° 782/13, no es un cargo docente, y su intervención apunta a la integración social dentro del ámbito escolar. Está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares, y también a la contención física o emocional del sujeto cuando éste lo requiera. Marina Casas (2018) señala que el acompañante externo está ahí sin ser parte de la institución, como su mismo nombre lo dice es “alguien externo” que viene a cumplir un rol, y que ese alumno incluido y/o integrado tampoco parece ser parte, sino que se lo hace partícipe. Esta autora sostiene que a pesar de los nombres: AE o MI, integración o de inclusión, lo que se ve día a día en el aula es al niño junto al profesional que lo acompaña. Esto nos permite pensar en que las prácticas del A.E surgen como dispositivo del paradigma de la integración escolar, para continuar reproduciéndolo, y logrando cumplir con la obligatoriedad de la escuela.

En esta investigación, nos proponemos indagar acerca de las prácticas que lleva adelante el A.E. La intención de la investigación es poder visibilizar sus prácticas, con el fin de reconocer si responden al paradigma de la integración escolar, o bien, si hay una transformación de su rol a partir de las mismas, logrando la inclusión educativa. Esta última, de acuerdo con Rosa Blanco (1999), implica “un paso más allá” de la integración, porque corre el eje de la mirada del sujeto entendido como “deficitario”, y replantea su rol, ya no enfocándose en el niño y ajustándolo a las necesidades de la escuela, sino al revés, transformando de cierta manera a la escuela.

Cuando hablamos de las prácticas llevadas adelante por el A.E dentro del paradigma de la integración, nos planteamos si las mismas son facilitadoras u obstaculizadoras del proceso de aprendizaje del niño. En referencia a esto, se observa que en la resolución N° 782/13, que establece el accionar de un acompañante externo dentro de las instituciones educativas, señala que éste mediante algunas prácticas: *“puede constituirse en un obstáculo en la búsqueda de la autonomía del alumno, generando una dependencia que impide desplegar sus posibilidades”* (p. 782).

En relación a lo anterior, el autor Daniel Valdez (2009) refiere que aún es escasa la investigación sistemática sobre los proyectos de inclusión educativa en niños y niñas con

TEA, y que todo proceso de cambio requiere de tiempo, sobre todo en entramados complejos donde intervienen distintas variables (sociales, políticas, económicas, educativas y éticas).

Asimismo el autor expresa que, si bien actualmente aún hay mitos acerca del TEA, como la idea de que los niños “están en otro mundo”, el concepto de este trastorno fue modificándose a lo largo de la historia. El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM V) explica que las características principales son el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social, los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos. Según Ángel Rivière (1998), hoy se entiende que el TEA consiste en un conjunto de diferentes dimensiones (“espectro”) y no como una categoría única. Así como hay personas con un nivel muy severo de afectación que necesitan de apoyos generalizados y permanentes, también hay personas que tienen capacidad para aprender distintas formas de comunicación, desarrollar el lenguaje verbal, e interactuar con pares, compartir experiencias, actividades, intereses y participar plenamente de la vida de su comunidad. Así, habrá entonces que repensar en varias cuestiones, tales como: el rol de quienes llevan adelante las integraciones, cuál es la concepción que éstos tienen sobre la integración escolar, reconocer cómo son sus prácticas (si responden al paradigma de la integración o de la inclusión) y visibilizar las características de la inclusión escolar como herramienta para una escuela realmente inclusiva.

Por otro lado, consideramos necesario abordar la temática TEA, ya que de acuerdo al Centro de Control de Enfermedades de Estados Unidos (2014), 1 de cada 68 niños en el mundo sufre trastorno del espectro autista, y muestra que los casos han aumentado un 700% en las últimas dos décadas: hasta hace siete años se calculaba que afectaba a uno de cada 150 niños, mientras que en la década del 70 era de uno por cada 5.000. Asimismo, en un informe de la Red del Espectro Autista (RedEA, 2016) que reúne organizaciones de todo el país, muestra que existen más de 400 mil personas con condición de TEA. Sin embargo, es necesario también valorar la crítica que realiza Juan Vasen (2010) que sostiene que se trata de una tendencia que tiene su fundamento teórico en el “Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM)”, en el que han ido surgiendo y multiplicándose diferentes clasificaciones, y que constituyen nuevas “etiquetas” con las que se patologiza a los niños. El autor indica que el DSM responde a la teoría de que lo observable y cuantificable puede dar cuenta del funcionamiento humano, desconociendo su profundidad y complejidad, así como las circunstancias histórico-sociales en las que pueden suscitarse ciertas conductas. Cabe resaltar que, en el mes de noviembre de 2019, la Cámara de Diputados de la Nación dio sanción definitiva a la Ley Nacional N° 27.043 del

abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA). Esta ley garantiza la investigación clínica y epidemiológica, detección temprana, diagnóstico y tratamiento, la difusión de la información y el acceso a las prestaciones que se requieran. Además, exige que se ponga en marcha la elaboración de registros sobre el tema, dado que en Argentina no existen estadísticas al respecto. La ley anteriormente mencionada, 27.043, también establece la necesidad de pensar las políticas públicas desde el modelo social de la discapacidad, acorde con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Desde 2008, Argentina adhiere a dicha Convención, la cual garantiza que la educación es un derecho constitucional e inalienable para todos los niños con discapacidad, no obstante *“la implementación de este derecho está limitado aún por diversas barreras normativas, institucionales, económicas, culturales y actitudinales”* (Grupo Art. 24, 2019, p.11). Por esta razón, se necesita partir de una mayor equidad, y como señala Rosa Blanco (1999), no basta con tomar a todos los alumnos como iguales, sino que es necesario partir desde la igualdad de oportunidades para todos, y para ello se necesita que la escuela eduque en la diversidad y que la entienda como una fuente de enriquecimiento.

La relación de la temática planteada con la psicopedagogía en el ámbito educativo es estrecha: esta disciplina se encarga de comprender y mejorar cómo se está enseñando, para fomentar el aprendizaje. Marina Müller (2008), refiere que la psicopedagogía proporciona métodos, técnicas y procedimientos para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuando a las necesidades del sujeto aprendiente, buscando modificar dificultades que se presenten en el individuo durante su proceso de aprendizaje. De esta manera, entendiendo que el acompañante externo, según la Resolución N°782/13 es contratado para trabajar específicamente con un niño en su proceso de aprendizaje en relación a lo conductual, vincular y social, entonces como psicopedagogas nos proponemos indagar sobre cómo son esas prácticas de enseñanza, para poder, luego visibilizarlas y reflexionar sobre su fundamentación, y así contribuir a fomentar el aprendizaje del niño.

Por consiguiente, la pregunta que guía este trabajo es la siguiente:

*¿Cuáles son las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista de nivel primario que se inscriben en el paradigma de la integración escolar y en el paradigma de inclusión en escuelas comunes, de gestión pública y privada, del Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires?*



## **RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación contribuiría a toda la comunidad educativa de las escuelas involucradas, ya que servirá para dar a conocer las prácticas de los acompañantes externos con niños/as que tienen trastorno del espectro autista en relación al marco del paradigma de integración escolar y/o de la inclusión educativa. Se elige este tema con la intención de concienciar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes de grado y todos aquellos que ejerzan las prácticas de A.E, sobre la situación de aprendizaje en la que se encuentra el niño con TEA, con la finalidad de visibilizar las prácticas del A.E dentro de la escuela, para poder dar cuenta de ellas, y en caso de ser necesario modificarlas, siempre con el fin de promover el aprendizaje del niño y su real inclusión. Esta investigación sería interesante también para aquellos que cumplan el rol de maestro integrador, acompañante personal no docente (APND), y para los padres de niños con TEA que se encuentren integrados.

Consideramos que beneficiaría a los docentes de grado junto a los acompañantes externos, ya que son quienes trabajan a diario con los niños. Les permitiría conocer sobre distintas posibilidades de uso de técnicas y estrategias para desarrollar un mejor desempeño y una concepción distinta ante el aprendizaje de los niños con TEA. Esto sin duda favorecería a los niños con discapacidad que concurren a la escuela común, aunque nosotras haremos foco en aquellos con diagnóstico de TEA. Continuando con esta línea, a los directivos de las escuelas también deberían ser de utilidad los resultados, ya que ellos son los principales agentes motivadores de cambio en las escuelas. Si comprenden la importancia del abordaje de los niños desde la inclusión, entonces podrán pensar en la importancia de este paradigma, no sólo desde sus derechos, sino también desde la valorización de la diversidad como fuente de aprendizajes.

Asimismo, los resultados podrían ser significativos para los padres de los niños con TEA acompañados, puesto que, por un lado, podrían evidenciar si su hijo/a accede a una educación de calidad, en igualdad de condiciones con los demás compañeros bajo la Ley N°26.378, y por otro lado, para conocer que existen distintas formas de estrategias para que el niño trabaje junto a diferentes agentes educativos, y no necesariamente sólo con su acompañante. Conocer otras estrategias y herramientas como las que plantea el paradigma de la inclusión también puede colaborar con la representación que los padres tienen del

niño, entendiendo que la educación también se construye en el hogar, por lo cual, también allí se fomentaría la autonomía e independencia del niño.

Nosotras como investigadoras, también tendríamos el beneficio por medio del presente trabajo, pues respondería a nuestra pregunta de investigación, que constituye una situación esencial para concluir este trabajo que forma parte de nuestra formación profesional.

Para concluir, se espera que esta investigación sea utilizada para visualizar el escenario de las prácticas del acompañante externo y que colabore positivamente en mejoras sustanciales, puesto que contribuye a evidenciar diferentes formas de intervención que valoren la diversidad, fomentando procesos de aprendizaje significativos de los niños/as con TEA.

## **HIPÓTESIS**

-La mayoría de las prácticas de los acompañantes externos de niños y niñas con TEA están orientadas al trabajo con tales niños y sus dificultades sin considerar su contexto, esperando que sean los niños y niñas quienes se adapten al contexto, y se inscriben dentro del paradigma de la integración escolar

## **OBJETIVOS**

### ***Objetivo General***

-Describir las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con TEA de nivel primario en relación con los paradigmas de Integración Escolar y de Inclusión Educativa en escuelas comunes, de gestión pública y privada, del Partido de General San Martín, de la Provincia de Buenos Aires.

### ***Objetivos Específicos***

-Describir las prácticas de los acompañantes externos con respecto a los niños que acompañan.

-Describir las prácticas de los acompañantes externos junto a los docentes de grado y su interdisciplina.

-Describir las prácticas de los acompañantes externos con el grupo de los compañeros de los niños que acompañan.

-Describir las prácticas de los acompañantes que se inscriben dentro del paradigma de la Integración Escolar y las que se inscriben en el de la Inclusión Educativa

## MARCO TEÓRICO

- **Recorrido histórico de las construcciones de discapacidad: exclusión, segregación, integración e inclusión**

Autores como Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999), y Filidoro (2003) entre otros, hacen referencia a la discapacidad como una construcción social, histórica, política y cultural. Como tal, ha ido variando en diferentes épocas y ha ido clasificando a diferentes grupos como personas con discapacidad y bajo diversas nominaciones.

La siguiente imagen, tomada del Grupo Artículo 24, sintetiza los modelos que se detallarán a continuación:



### *-Modelo de prescindencia (exclusión):*

Siguiendo a Valentina Velardi Lizana (2012), sostiene que en la Antigüedad y en la Edad Media, se consideraba que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad, por lo cual, al carecer de sentido sus vidas, la actitud más común hacia ellos era la prescindencia. Las personas con discapacidad eran consideradas como improductivas por la sociedad, y a su vez, eran una carga para sus familias, quienes no eran concebidas como culpables por la discapacidad, ya que ésta, según se creía, era a causa de un castigo de los dioses.

Según Agustina Palacios (2008), a raíz de ser castigadas e innecesarias, surgieron dos consecuencias dentro del modelo de la prescindencia (o separación): el eugenésico y el de la marginación. En ambas se prescindió de las vidas de los niños con discapacidad, pero

una importante diferencia es que en el primero (eugenesia) se eliminaba a los niños matándolos, y en el segundo (marginación) se alejaba al niño con discapacidad del núcleo familiar; es decir, cuando se detectaba que el sujeto era incapaz de desarrollarse de forma normal, y por ende ser un ciudadano que aporte a la comunidad, se lo sometía al infanticidio, siendo el Estado el que lo decidía. Palacios (2008) advierte que los motivos del infanticidio eran económicos, y además por las dificultades que conllevaba educar a un hijo con discapacidad. Las personas con discapacidad que sobrevivían eran objeto de burla.

Dicha autora hace referencia a que la expansión del cristianismo fue muy importante en cuanto a la situación de las personas con discapacidad, ya que condenó el infanticidio. De esta manera surge que en el medioevo, proliferaron los asilos y hospitales, donde se cuidaban a las personas que las familias abandonaban. Entonces, queda asentado que en este modelo de exclusión, el énfasis está puesto en la persona con discapacidad entendida como el deficiente, excluyendo a la familia y al contexto.

*-Modelo Tradicional (segregación):*

En este modelo, Norma Filidoro (2003) refiere que las personas con discapacidad eran concebidas como objetos de caridad o lástima. La autora explica que desde un principio, fue la fe religiosa o laica la que acogió a las personas con discapacidad, aunque no específicamente en relación a lo educativo. Asimismo, menciona que esto aún, es lo que de alguna manera continúa sucediendo hoy. Esto quiere decir que, la iglesia católica, bajo la perspectiva de la caridad recogió a muchos sujetos con discapacidad, lo cual es homologable a lo que hoy sucede cuando ciertas escuelas católicas plantean que incluyen a los niños con discapacidad. Tanto en el pasado como en la actualidad, ese niño es alojado de la misma manera, es decir, desde la caridad y solidaridad, y no como un sujeto protagonista de la construcción de conocimientos.

*-Modelo médico rehabilitador (Integración):*

Los autores Martínez y Vila Suñé (1999) sostienen que este modelo, basado en la "deficiencia", fue consolidado en el siglo XX, y plantea la posibilidad de "normalización" de las personas con discapacidad a través de un proceso de rehabilitación, es decir que la persona con discapacidad debe rehabilitarse para ser considerada parte de la sociedad.

El principio de normalización es introducido en 1959 por Bank-Mikkelsen (1975), quien parte de la idea de la necesidad de que la vida de una persona con deficiencia mental debe ser lo más parecida posible a la del resto de la sociedad, en cuanto a su dinámica, oportunidades

y opciones, y en las distintas esferas de la vida. Otro autor clásico que fundamenta este principio es Bengt Nirje (1980), y explica que consiste en: *“hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de vida cotidiana que sean tan próximas como posibles a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad”* (p. 83). Por lo tanto, dichos autores comparten la idea de que el principio de normalización reconoce el derecho que tiene toda persona con discapacidad a integrarse a la sociedad, y lograr su independencia para vivir una vida lo más normal posible, adecuando los medios y servicios a sus necesidades tomando en consideración el contexto en el que se desenvuelve.

El principio de normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad, y su principal consecuencia será la presentación en el Reino Unido en 1978 del documento conocido como “Informe Warnock”, en reconocimiento a Mary Warnock que presidió el equipo de trabajo encargado de redactar dicho informe, donde se plantea el principio de integración en el ámbito escolar. Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999), señalan que el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (N.E.E) data de los años 70, pero fue popularizado en los 80, y es a partir de dicho informe, donde se constata que las dificultades en el aprendizaje se muestran a lo largo de un continuo que va de las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales, mentales, sino también sociales, ambientales, y escolares. Dichos autores mencionan que para Mary Warnock, un alumno tiene una necesidad educativa especial si manifiesta dificultades en el aprendizaje que requieren: de dotación de medios especiales de acceso al currículum, currículum especial o modificado, y especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación.

Según la autora Rosa Blanco (1999), hay ciertas necesidades educativas especiales que tienen los niños que, algunas pueden ser comprendidas por el docente de grado y trabajadas por él mismo, y otras que requerirían otro tipo de ayuda. Este último caso sería por ejemplo en niños con alguna discapacidad. Lo que sucede en muchas ocasiones es que estas necesidades son generadas por la misma escuela, ya que al no valorar los conocimientos que el niño trae, y enseñarle acorde a su forma de aprendizaje, entonces se llega a cierta necesidad de ayuda. En este sentido, la autora señala que es la respuesta educativa la que acentuará o no esa necesidad individual; es por esto también que plantea la necesidad de que la escuela logre una transformación, valorando las diferencias.

Siguiendo la línea de esta autora, sostiene que la integración implica la reconversión de los centros de educación especial, pero no la eliminación de los profesionales especializados en esa área. Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999) refieren que el concepto de Educación Especial se reconsidera y deja de asimilarse a las prácticas educativas en escuelas especiales y dirigidas a determinada tipología de alumnado. Es decir que, se concibe como un conjunto de recursos personales y materiales, puestos a disposición del sistema educativo, para que éste pueda dar respuestas adecuadas a las necesidades que, de forma permanente o transitoria, presenta su alumnado.

Por otro lado, es interesante tener en cuenta al autor Carlos Skliar (2002), quien brinda el concepto de "Otreidad" a partir de los parámetros que la "mismidad" impuso. El autor señala que socialmente se han construido dos categorías (mismidad y otreidad) en las cuales se podrían "encasillar" a las personas según sus características. Es decir, es una construcción de cómo se ven a las personas. La mismidad hace referencia a la construcción de lo que se considera como "lo normal", "lo natural", "lo que es igual"; sería lo que está considerado dentro de lo que se acepta porque representa a la mayoría, y comparten las mismas características. Todo lo que no se encuentra dentro de esos parámetros de normalidad considerados socialmente, entra dentro de la construcción de "Otreidad", lo cual sería "lo anormal", "lo deficiente", "lo raro", debido a tener cualquier característica diferente en comparación a los que la mayoría de la sociedad tiene. Es decir, toda persona que no entra dentro de ellos, es considerada como deficiente. A ese "deficiente", Norma Filidoro (2003) dice que se lo ha tratado y abordado desde la caridad y asistencia, y se ha entendido como natural el hecho de ser deficiente, y no como una construcción. Así, se fueron creando instituciones que albergaban a estos deficientes, como los psiquiátricos y las escuelas especiales. El parámetro aceptado socialmente fue el del discurso médico. De esta manera, se pudo ir clasificando a la sociedad, y en nuestro interés a los niños, en educables y no educables al decir de Filidoro (2003), y aquellos que estaban en el medio, pudieron con ciertos avances en el discurso social, lograr permanecer en la escuela común con una maestra integradora. Esta maestra integradora, según Norma Filidoro (2003) y Gisela Arazi (2008), no hace más que remarcar con su constante presencia física la exclusión del niño. Es decir, trabaja con el niño su propia exclusión, pero desde un discurso que, sin darse cuenta muchos profesionales, utilizan para excluirlo.

*-Modelo social (Inclusión):*

Es el modelo vigente en la actualidad y proclamado por documentos internacionales de derecho. Considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta perspectiva, siguiendo a Jorge Maldonado (2013), se pone énfasis en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que el resto de las personas, pero siempre desde la valorización a la inclusión y el respeto a lo diverso.

Este paradigma trae aparejado la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y le da el enfoque de los derechos humanos. Fundamentalmente, reconoce que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y ya no objetos de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad. La Convención nos brinda la siguiente definición:

*Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (art.1, párrafo 2).*

Por consiguiente, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la sociedad. Entonces, dado que la *“discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con una barrera u obstáculo a la participación, si eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad”* (Grupo Art. 24, 2019, p.15).

Este modelo, según Pérez Bueno (2010), se enfoca en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad. Quinn y Degener (2012) expresan que el “problema” de la discapacidad se deriva de la falta de sensibilidad del Estado y de la sociedad hacia la diferencia que representa esa discapacidad. De ello se piensa que el Estado tiene la responsabilidad de hacer frente a los obstáculos creados socialmente a fin de garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas.

- **Inclusión Educativa**

Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999) explican que en la década de los 90 surge el movimiento a favor de la inclusión en el contexto anglosajón, que remite a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, educativa, física, ni social. Es decir que, la inclusión se convierte en un potente agente de cambio, reivindicando que la escuela debe ser capaz de educar a todos los alumnos independientemente de sus características personales, socioeconómicas o culturales. La autora Rosa Blanco (1999) señala que es un concepto que se diferencia del de integración, ya que éste refiere específicamente a personas con discapacidad, y surge desde la educación especial con un enfoque principalmente rehabilitador de las deficiencias. En cambio la inclusión es mucho más amplia como concepto ya que surge, no desde la educación especial, sino desde la educación general. Esto implica que la escuela cambie y se transforme estructuralmente en todas sus vertientes, para poder albergar a todos los niños, sin ningún tipo de condicionamiento. Es decir, no se educa desde las necesidades educativas especiales (como sí en la integración), sino que el foco está en que la escuela se transforme sustancialmente para que logre una respuesta educativa que favorezca el aprendizaje de absolutamente todos sus alumnos, valorando sus características individuales y sus necesidades educativas individuales. Dicha autora refiere que esto es un cambio sumamente complejo, sin embargo, debería ir lográndose una transformación gradual, y no es posible si la sociedad y la comunidad educativa no acompaña, principalmente en los valores que propone la inclusión, como es la valoración de la diversidad. Para ello, inevitablemente se requiere de mucha información, capacitación, y sobre todo, de un cambio en las representaciones sociales. Asimismo sostiene que es fundamental que los docentes creen que realmente es un cambio que ellos pueden hacer, capacitarlos para darles herramientas y por ende seguridad, brindar espacios de reflexión, responsabilidades y marcos legales claros, etc. Es necesario que, según Rosa Blanco, se parta del constructivismo como marco de referencia para los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se logre construir el conocimiento desde experiencias colaborativas de aprendizaje, y sobre todo que se compartan las mismas metas dentro de este proyecto de escuela.

Los autores Martínez y Suñé (1999) exponen que uno de los aspectos fundamentales del proceso de inclusión es el establecimiento de una serie de principios y valores a los que es necesario recurrir y respetar para asegurar una educación basada en la diversidad, es decir, en que las diferencias en el alumnado sean consideradas como un valor positivo y necesario para la comunidad escolar en todas sus dimensiones. Estos principios son enunciados por Stainback y Stainback (citados en Martínez y Suñé; 1999): establecer una



filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario; aceptar en las escuelas a todo el alumnado de la comunidad natural en la que éste se encuentra, con independencia de sus dificultades o características personales; incluir a todas las personas implicadas en la educación, en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar; desarrollar redes de apoyo que impliquen estrategias de apoyo profesional y no profesional; integrar alumnado, personal y recursos; y adaptar el currículum cuando sea necesario según las necesidades de cada alumno.

Asimismo, es pertinente tener en cuenta lo que plantea Mel Ainscow (1991) sobre una “escuela efectiva para todos” o una “educación de calidad para todos”. Hace referencia a que se pasa desde una visión centrada en la persona a otro enfoque centrado en el contexto, donde lo que está en juego son los esfuerzos de la escuela en su conjunto para adaptar la respuesta (perspectiva curricular), por lo tanto la responsabilidad de la administración, el profesorado, el alumnado y los padres también emerge con una notoria significación. Desde la perspectiva curricular, se entiende que: el alumnado debe ser considerado en un marco contextual más amplio, los maestros deben ser capaces de interpretar los acontecimientos y situaciones en las que los alumnos aprenden o no aprenden, las mejoras pensadas para una parte del alumnado pueden beneficiar a la otra parte del alumnado, se debe intentar definir y aplicar una enseñanza y aprendizaje eficientes para todos los alumnos. Este autor y Tony Booth (2002), utilizan el término de “Educación Inclusiva” en lugar de “Integración del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales”, ya que consideran que es menos restrictivo. Advierten de que al etiquetar a un alumno con NEE se generan expectativas más bajas por parte de los docentes para estos alumnos y se corre el riesgo de desatender las dificultades experimentadas por el resto del alumnado. En lugar de NEE (necesidades educativas especiales), estos autores sugieren el uso de “Barreras para el aprendizaje”. Por otra parte, los autores Ainscow y Booth proponen el Index for Inclusion (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva), que consiste en una autoevaluación que ayuda a las escuelas a revisar sus proyectos educativos y curriculares para que tengan una orientación inclusiva. Sostienen que la puesta en marcha del index en un centro escolar, permite crear conciencia sobre la necesidad de apostar por una educación inclusiva, y refieren que *“si a la utilización de este instrumento se le une la determinación para vencer las resistencias al cambio, el camino hacia la meta de una escuela para todos y con todos será menos empinado de lo que imaginamos”* (Booth y Ainscow, 2002, p.237).

Ainscow (2003) identifica diversos elementos cuya presencia es recurrente en todas las definiciones de *educación inclusiva*, que son los siguientes:

- La inclusión es un proceso: no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Supone la evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, y a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela.

Por otro lado, hay una variedad de propuestas y estrategias interesantes para llevar adelante la inclusión, tal como el método de *Aprendizaje Colaborativo* (del Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes), como así también las distintas estrategias de *Colaboración en el aula* que proponen los autores Stainback, S. y Stainback W. (1999). Éstos señalan la creación de una “Red de Apoyos” que funciona en grupos de alumnos en una clase, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta red, que se reunirá periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma que su grupo de clase se convierta cada vez más en una “pequeña comunidad” de aprendizaje. Estos autores expresan que si partimos de la heterogeneidad del grupo-clase, a la hora de planificar los agrupamientos se tienen en cuenta algunas estrategias básicas para el aula inclusiva: maximizar la variedad de los grupos, potenciando la diversidad de sus cualidades; maximizar la interdependencia positiva, puesto que la verdadera cooperación entre iguales requiere que todos sean necesarios; maximizar los logros individuales, para que todos puedan tener oportunidades de éxito académico.

Para concluir, tomamos como referencia a Arnáiz (2003) y Luque (2006), quienes explican los principios, conceptos y características para entender las diferencias entre Integración e Inclusión, que se observan en la siguiente tabla:

	<b>Integración</b>	<b>Inclusión</b>
<i>Objeto</i>	Educación Especial (Normalización)	Educación General (Derechos Humanos)
<i>Principios</i>	Igualdad Competición Individualidad Prejuicios	Equidad Cooperación/solidaridad Comunidad Respeto y valoración de las diferencias
<i>Intervención</i>	Centrada en el alumno con NEE	Centrada en el centro y la comunidad
<i>Necesidades</i>	Son del alumno	Son de la escuela, del contexto
<i>Medidas</i>	Adaptación curricular	Currículum común: cambios organizativos y metodológicos
<i>Recursos</i>	Recursos y profesionales específicos para los alumnos NEE	Todos los recursos personales y materiales son para todos

- **Prácticas en el marco del paradigma de Integración Escolar:**

Tomando como referencia a Danielle Van Steenlandt (1991), señala que no son los muros de la escuela especial los que segregan a las personas con discapacidad de los demás, ni tampoco es suficiente acabar con estas estructuras educativas especiales para lograr su integración, sino que tal vez las barreras más difíciles de romper constituyen las actitudes humanas. La autora señala que se necesita movilizar a la sociedad con el objeto de modificar las actitudes segregacionistas existentes con respecto al niño y la persona con discapacidad en general; una estrategia de información y sensibilización para superar prejuicios e ignorancia. Norma Filidoro (2003) indica que muchas de las prácticas de las escuelas de hoy, son ejemplo de nuevas formas de exclusión. Esta autora refiere que la más común es el recurso de una *maestra integradora*, que permanece junto al niño integrado, durante la jornada escolar, de manera tal que quien debiera ocupar el lugar de mediador y facilitador de los procesos de aprendizaje termina demarcado, con su presencia física constante (a veces hasta en los recreos y aún en el baño), una verdadera zona de exclusión. Esto tiene relación con que *“la clasificación estimula a centrarse en el déficit del niño, distrayendo la atención de muchos de sus otros rasgos personales y disminuyendo así las expectativas de lo que el alumno puede lograr”* (Ainscow, 1990,

p. 38). Por otro lado, Van Steenlandt (1991) refiere que otros alumnos no etiquetados como "discapacitados" pueden precisar en algún momento ayuda o "servicio especial" y que todas las personas que necesitan asistencia deberían tener derecho a recibir ayuda, que quepan o no dentro de los límites de "categorías predefinidas". Sin embargo, no sucede y estos niños quedan por fuera del acceso a ciertas intervenciones facilitadoras de aprendizaje.

Siguiendo a Cristina Alemañy Martínez (2009), la integración escolar se halla centrada en el diagnóstico, es decir en el alumno con discapacidad (ubicándolo en programas específicos), en donde la inserción es parcial y condicionada, con una tendencia a "disfrazar" las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción. El autor Francisco Imbernón (1999) menciona que suele ser común considerar que una adecuada "atención a la diversidad" pasa por la individualización del aprendizaje. Sin embargo, destaca que los aprendizajes más relevantes se producen con los demás, y no de forma aislada o puramente individual, es decir que individualizar no es la forma adecuada de trabajar con la diversidad. Por el contrario, el autor señala que la actividad de enseñar debe adoptar diferentes estrategias y formas de aprendizaje que permitan un trabajo grupal e integrador.

Por otro lado, es interesante la investigación que realiza Daniel Valdez (2016) sobre las funciones que desempeñan las maestras integradoras (M.I) de distintas regiones de nuestro país, cuyo objetivo es poder mejorar los dispositivos de inclusión. El autor señala que, los porcentajes hallados en relación de las M.I con otros actores educativos que intervienen son el 22% con el "gabinete" del colegio (ahora llamado equipo de orientación escolar), el 20% con directivos y el 16% dice planificar sin ninguna colaboración. Valdez plantea que resulta significativo que solamente el 22% de las maestras entrevistadas planifique con el equipo de orientación, ya que indica entonces que la gran mayoría no trabaja de manera colaborativa con el equipo de orientación. Por lo tanto, dice que esa situación refleja una manera desarticulada de intervención, muy centrada en el trabajo individual, descontextualizado de una labor de apoyo y participación institucional.

- **Acompañante Externo:**

Marina Casas (2018) señala que, como mencionamos anteriormente, en la actualidad, muchos alumnos asisten a las clases con sus acompañantes externos y/o maestras integradoras, funciones que todavía siguen confundándose, y cuyas diferencias serán clarificadas a continuación.

El acompañante/asistente externo, según la Resolución N° 782/13, no es un cargo docente, y su intervención apunta a la integración social dentro del ámbito escolar. Está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares, y también a la contención física o emocional del sujeto cuando éste lo requiera. Por otro lado, la tarea del maestro integrador (M.I), según la resolución N° 4635/11, consiste en acercar al maestro de grado, información y herramientas que aporten al conocimiento de ese alumno y sus características, de sus posibilidades y necesidades desde una mirada integral, a partir de la cual se planifiquen estrategias pedagógicas individuales. Es decir, el M.I elabora las adaptaciones curriculares y las configuraciones de apoyo para el niño en cuestión. En esta resolución se indica que la planificación y las adaptaciones deben estar incluidas en el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), el cual actualmente lleva el nombre de “Propuesta Pedagógica para la Inclusión” (Resolución N°1664/17). La elaboración del mismo es responsabilidad de los Equipos Escolares Intervinientes (M.I, maestro de grado, Equipo de Conducción, Equipo Distrital de Inspectores de Enseñanza, etc.) junto con la familia del alumno. Según el manual de Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (2019), la PPI es *“una herramienta de planificación y de sistematización de los acuerdos dinámicos entre el estudiante, su familia y sus docentes para garantizar su proceso de aprendizaje”* (pág. 88). Asimismo explica que la misma no implica reducción de contenidos u horario, y que no todos los alumnos con discapacidad requieren una PPI, aunque sí probablemente necesiten apoyos, por ejemplo en los recreos, en la sociabilización, en la asistencia personal, pero ello no necesariamente implica la confección de una PPI.

Para concluir en la diferenciación de los roles, la maestra integradora realiza las adecuaciones curriculares y el acompañante externo se ocupa de favorecer el aspecto social, vincular y conductual del niño. Esto no sería un obstáculo, sino que, debido a la complejidad de trabajar con “sujetos subjetivos” (Müller, 2001) en un contexto áulico, las condiciones y situaciones que suceden, a veces imprevisibles, hacen que estos roles deban complementarse y fusionarse.

- **Prácticas en el marco del paradigma de Inclusión Educativa:**

Joan J. Muntaner Guasp (2010), explica que desarrollar prácticas inclusivas en aulas escolares significa enseñar con éxito a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea y ello exige tres actuaciones centrales, que aglutinan muchas otras, pero que pueden explicarse a partir de éstas:

a) *Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación para promover el equilibrio entre la diversidad y la pertenencia.* La adaptación de la escuela a las necesidades de cada uno de los alumnos exige modificar viejas ideas y valores para promover contextos que permitan trabajar en un mismo espacio sobre un mismo tema a alumnos distintos que realizan distintas actividades con igual valoración. Para alcanzar este objetivo debe planificarse la actuación educativa para todos los alumnos del grupo, partiendo de lo común para abrirse a lo diverso y no al revés.

b) *Apoyos o facilitadores.* Los docentes requieren de apoyos que permitan una práctica inclusiva en el aula. Éstos son aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas, con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados; y que dan lugar a un incremento de su independencia. Los apoyos pueden ser provenientes de diferentes fuentes, ya sea uno mismo (habilidades, competencias, información), otros (familiares, amigos), la tecnología (ayudas técnicas) o los servicios de habilitación. El propósito de estos apoyos es fomentar una participación con éxito en igualdad de condiciones. Se propone implementar un modelo de apoyo generalizado dirigido al conjunto de la escuela que trabaja cotidianamente con todos los profesores para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículum para todos los alumnos, desde una perspectiva contextual y no desde la perspectiva individual. Desde esta perspectiva, tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, donde cualquier alumno puede precisar apoyos.

c) *Principios del diseño universal.* La eliminación de barreras y la aparición de los apoyos como facilitadores para mejorar la participación de todos los alumnos en las escuelas implican modificaciones en el aula y posibilitan el planteamiento de un currículum más flexible y abierto. Los principios del diseño universal aplicados a la enseñanza pretenden apoyar a los maestros para aumentar el acceso de todos los alumnos al currículum general:

- Uso equitativo: el diseño puede ser usado y promovido por personas con diversas habilidades.

- Uso flexible: el diseño puede acomodarse a una gran variedad de preferencias y habilidades individuales.

- Uso simple e intuitivo: el diseño debe ser fácil de entender independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades o el nivel de concentración del usuario.

- Información comprensible: el diseño comunica efectivamente la información necesaria a pesar de las condiciones ambientales o las habilidades de la persona.

- Tolerante con el error: el diseño ayuda a controlar, prevenir accidentes o consecuencias causadas debido a actuaciones no previstas.
- Esfuerzo físico y cognitivo reducido: el diseño puede ser usado efectivamente y cómodamente y sin causar gran fatiga.
- Tamaño y espacio: el diseño permite a la persona manipular y usar en cualquier postura o a pesar de las dificultades de movilidad de la persona.

Con estas actuaciones se promueve una práctica inclusiva que plantea inevitablemente la presencia de todos los alumnos, sin excepciones, en el aula de educación general, y en vez de centrarse en su integración en el aula y en sus dificultades, se pone el énfasis en la calidad del programa educativo que se le ofrece para que todos puedan alcanzar el éxito educativo.

Los autores Tony Booth y Mel Ainscow (2000) plantean un conjunto de indicadores que caracterizan las prácticas inclusivas en el aula y que habría que tener en cuenta para progresar en esa dirección:

- Las clases responden a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Se intencionan actividades que promueven la comprensión, la aceptación y valoración de las diferencias.
- Los contenidos y actividades de aprendizaje, son accesibles para todos los alumnos.
- La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.
- Los profesores favorecen la participación y proporcionan apoyo al aprendizaje de todos los alumnos.
- Se promueve la participación activa y responsable de los alumnos en su aprendizaje.
- Las actividades favorecen el aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
- La evaluación estimula los logros de todos los alumnos.
- La planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza se realiza en forma colaborativa.
- Los profesionales de apoyo facilitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- Las tareas y trabajos para el hogar contribuyen al aprendizaje de todos los alumnos.

Por otra parte, es sumamente fundamental para esta investigación, tener en cuenta la Resolución N° 1664/17 de "Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires", que está dirigida a fortalecer, sostener y promover la construcción de prácticas inclusivas en todas las escuelas

iniciales, primarias, secundarias y de nivel superior. Esta resolución indica que la inclusión educativa contempla el acceso, la participación y los aprendizajes para todos los y las estudiantes como condición para una educación de calidad, sin discriminación. En otras palabras, no sólo representa el acceso a una educación obligatoria, sino que implica una participación efectiva para apropiarse de los contenidos y los saberes que circulan en la escuela contando con prácticas pedagógicas inclusivas. Uno de los puntos importantes que explica esta resolución es que los apoyos específicos para los estudiantes con discapacidad, a los que se pueden sumar acciones de accesibilidad, son asumidos en el ámbito educativo bajo el nombre de “configuraciones de apoyo”. Sin embargo, el alumno con discapacidad no podrá tener una currícula paralela ni una reducción de los contenidos. Para cada caso, se diseñará una Propuesta Pedagógica para la Inclusión (mencionada anteriormente) elaborada por los docentes sobre la base de lo que el niño con discapacidad necesite durante el año escolar. La articulación con la Modalidad de Educación Especial será solo cuando el estudiante lo requiera en acuerdo con la familia y la institución educativa de nivel. La intervención de la Modalidad de Educación Especial para la concreción de la inclusión educativa podrá asumir alguna de las siguientes estrategias: brindar orientación por parte de los Equipos Transdisciplinarios hacia los equipos docentes del Nivel y Equipos de Orientación Escolar (no se requerirá la matriculación del alumno en Educación Especial); intervenir directamente, a través de un “Propuesta Pedagógica de inclusión”, con la presencia y atención de un/a Maestro/a de apoyo para la Inclusión (lo que anteriormente se llamaba Maestro Integrador) y/o de los Equipos Técnicos desde un accionar colaborativo con los actores institucionales del nivel.

Por otro lado, en dicha resolución, muestra que no son sólo las características o condiciones individuales las que generarán alguna discapacidad, sino que los entornos, al no ser accesibles ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. Es importante que se considere en esta resolución pensar un conjunto de intervenciones organizadas y coordinadas en un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad pedagógica de todos los actores del Sistema Educativo.

En relación a lo anterior, Daniel Valdez (2017) sugiere que una de las claves para el desarrollo del proyecto de inclusión es el trabajo en equipo. De allí reside la importancia de que todos los actores de la comunidad educativa se impliquen y participen activamente de forma colaborativa, y logren superar el trabajo solitario e individual que pueden llegar a vivenciar cada uno por separado en sus funciones.



- **Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

Las consideraciones del TEA se han ido modificando a lo largo del tiempo, y la fuente de referencia bibliográfica que se suele tomar para indagar en tal trastorno es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM V). No es menor dar cuenta de que este manual es publicado por la asociación estadounidense de psiquiatría.

El TEA fue considerado por el DSM IV en 1994 dentro de la categoría “Trastorno Generalizado del Desarrollo”, junto con otros trastornos, como el trastorno desintegrativo de la infancia. Actualmente, en el DSM V se sustituye el término “trastorno generalizado del desarrollo” por “Trastorno del espectro autista” sin compartir tal categoría con otras condiciones.

Según el libro digital “*Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA)*” del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2009), en las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se encuentran alterados, en distintos niveles, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, la interacción social y la flexibilidad de la conducta. Así, cada persona dentro del espectro presenta un caso único, tanto respecto del nivel de apoyo que necesita, como en su lenguaje, su nivel cognitivo, su perfil sensorial, y sus características psicológicas, biológicas y sociales. Daniel Valdez (2016) explica que:

*El autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad. No hay un solo tipo de autismo. Hay personas diversas en las que los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes y su evolución sigue diversas trayectorias y caminos. Hablar de espectro autista supone referirse entonces a un continuo dimensional con esa diversidad*  
(p. 8)

El DSM-V utiliza la idea de apoyos y describe dos categorías: comunicación social (las dificultades sociales y de comunicación se combinan) y comportamientos restringidos y repetitivos. Se caracteriza la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de heterogeneidad dentro del mismo trastorno.

Siguiendo la línea del libro digital mencionado, el ambiente escolar juega un papel muy importante en el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Se debe enfatizar un contexto ordenado, estructurado y proveedor de información visual para ayudar a la comprensión, con lo cual se favorece a que el alumno pueda predecir y anticipar situaciones. Al inicio de la escolaridad, se deberá realizar una evaluación comprensiva de las necesidades de apoyos que el estudiante con TEA pudiera requerir. Para esto es recomendable consultar con los profesionales especializados, ya sean de Educación Especial o profesionales intervinientes, para determinar los mejores métodos educativos que serán efectivos para cada niño. Entre estos métodos encontramos el uso de láminas, tableros de comunicación y las computadoras. A partir de la Resolución CFE 311/16, el Proyecto Pedagógico Individual (actual Propuesta Pedagógica para la Inclusión) de un alumno con TEA deberá basarse en sus necesidades únicas y deberá ser cuidadosamente registrado y revisado sistemáticamente.

Lo anteriormente señalado es parte de la bibliografía más actual que se puede encontrar sobre el TEA, de Argentina. Sin embargo, nos parece importante hacer una lectura minuciosa y crítica sobre lo mencionado, ya que también hay otros autores que, sin negar la existencia de algunas condiciones biológicas, critican la patologización de la infancia, poniendo el acento en las barreras que brinda el ambiente, contribuyendo a la dificultad de su desempeño, y sacándole la responsabilidad al sujeto por su patología, desentendiéndolo como sujeto deficiente.

De esta manera, Dueñas y Kligman (2009) sostienen que:

*La patologización de la infancia y su posterior medicalización irrumpen en el discurso escolar como solución posible para terminar con la desatención, la hiperactividad, la dificultad para aceptar límites que manifiestan hoy no pocos alumnos en las aulas(...) Profundizando los fundamentos de los que parten muchos de estos nuevos diagnósticos y sus respectivas propuestas terapéuticas, resulta válido, de acuerdo a Castorina (2005), poner en consideración si en realidad estas nuevas tendencias psicológicas no están haciendo otra cosa que reeditar viejos argumentos de fuerte sesgo biologicista innatista determinista (...) La patologización y medicalización de la infancia requieren una mirada profundamente crítica de aquellas que han contribuido a su producción. (p.108)*

De esta manera, resulta interesante por un lado interrogarnos sobre diversas cuestiones, al momento de abordar la inclusión escolar, tales como: quién define a la patología, por qué se habla de que los niños con TEA deben tener un proyecto pedagógico individual diferente a los demás alumnos sin diagnósticos médicos, entre otros.

Por otro lado, nos parece sumamente importante considerar al sujeto desde una mirada ecológica y bio-psico-social, atribuyéndole fundamental importancia al contexto en el que se desenvuelve. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, posee cuatro componentes: funciones y estructuras corporales, actividad y participación, factores ambientales y factores personales. Así, el contexto tiene gran incumbencia en cuanto a las posibilidades de obstaculizar o beneficiar el acceso a un desempeño funcional y autónomo en su vida cotidiana.

De esta manera, se pretende dejar asentado el recorrido histórico de la concepción de discapacidad y la relación estrecha que guarda en cuanto a la fundamentación de las prácticas educativas para con las personas con discapacidad. Es decir, no es accidental que en un principio se hayan llevado adelante acciones como el infanticidio hacia sujetos con discapacidad, y luego se los haya excluido socialmente a partir de ciertas instituciones (como los psiquiátricos y las escuelas especiales) que valoraron al sujeto como deficitario y por ende a su etiqueta médica. En el aspecto escolar, las prácticas fueron acompañando este recorrido histórico, de manera tal que desde una valoración positivista se ha “incluido” a tales sujetos desde el paradigma de la integración. No obstante, hoy con las actuales conceptualizaciones teóricas de discapacidad, la inclusión social y la patologización de la infancia, se evidencia la necesidad de reflexionar críticamente sobre cómo son las prácticas que se llevan adelante y su fundamentación.

## **2. METODOLOGÍA**

### **TIPO DE DISEÑO:**

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que *“refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación”* (Sampieri, 2013, p. 5).

El tipo de diseño es de carácter descriptivo, debido a que buscamos especificar las características de las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con TEA, analizándolas de forma transversal para estudiar las mismas en un momento dado. Es decir que este enfoque representa un conjunto de procesos, por lo que a partir de los resultados de las encuestas, pudimos extraer datos medibles que han sido representados mediante números y analizados con métodos estadísticos. Asimismo, es observacional, ya que según Sampieri (2014) implica la no manipulación deliberada de variables, sino que observamos la realidad tal cual fue. Recurrimos a fuentes primarias (investigación prospectiva), dado que indagamos a partir de las respuestas de los encuestados.

El proceso se llevó adelante con un trabajo de campo, en el que analizamos los casos específicos para estudiar el tema, es decir de cada uno de los acompañantes externos que ejercen actualmente o que han ejercido anteriormente en escuelas comunes de educación primaria, de gestión tanto pública como privada del Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires.

### **UNIVERSO Y MUESTRA:**

#### **Universo:**

En el presente estudio tomamos como universo a acompañantes externos, que se desempeñan como A.E de niños y niñas con trastorno del espectro autista, de nivel primario, en escuelas comunes de gestión pública y privada del Partido de General San Martín, de la Provincia de Buenos Aires, durante el último trimestre del año 2019.

#### **Muestra:**

Esta investigación consiste en una muestra no probabilística de tipo intencional. Los participantes seleccionados para realizar las encuestas fueron 13 acompañantes externos que ejercen actualmente o que hayan ejercido anteriormente (máximo de 3 años) sus

prácticas con niños y niñas con TEA, del nivel primario en escuelas comunes de gestión pública y privada, del Partido de General San Martín de la Provincia de Buenos Aires.

- Criterios de inclusión:

Sujetos que ejerzan el rol de acompañante externo:

- Con niños y niñas con TEA
- En nivel primario
- En escuelas de gestión pública y privada
- En el Partido de General San Martín (Provincia de Buenos Aires)
- En la actualidad o que hayan ejercido anteriormente (máximo de 3 años)
- Pueden ser estudiantes o egresadas de carreras que permiten cumplir tal rol (psicopedagogía, psicología, profesorado en educación especial, etc.)

- Criterios de exclusión:

- Acompañante externo que no firme el consentimiento informado
- Acompañantes externos que trabajen con niños que tengan cualquier otro diagnóstico además de TEA.

### MATRICES DE DATOS:

Unidades de Análisis	Variables	Dimensiones	Escala de Valores	Indicadores
Cada uno de los acompañantes externos que ejercen sus prácticas con niños y niñas con TEA	Prácticas del A.E con respecto al niño que acompaña	Ubicación espacial del A.E dentro del aula	La opción a corresponde a prácticas de integración escolar  Las opciones b y c corresponden a prácticas de inclusión educativa.	A1. En tu práctica como acompañante externo, ¿dónde te ubicas en el aula?: a) Siempre te sentás al lado del niño que acompañas b) Te sentás con el niño que acompañas sólo cuando necesita ayuda y a veces con sus compañeros c) Te sentás con la docente de grado para trabajar en conjunto

		<p>Prácticas del A.E en relación a las dificultades de comprensión del contenido curricular</p>	<p>Las opciones a,b, y c corresponden a prácticas de integración escolar</p> <p>La opción d corresponde a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>A2. Cuando el niño que acompañas presenta dificultad en la apropiación de algún contenido escolar:</i></p> <p>a) Se lo explico yo directamente porque me corresponde por ser su acompañante</p> <p>b)Se lo explico yo para ir sacándole de a poco la ayuda y fomentar su autonomía</p> <p>c)Le doy herramientas a la docente de grado y a sus compañeros para que se lo expliquen</p> <p>d)Diseño herramientas para andamiar la construcción de aprendizaje significativo</p>
		<p>Prácticas del A.E frente a conductas disruptivas del niño que acompaña</p>	<p>La opción a corresponde a prácticas de integración escolar</p> <p>Las opciones b y c corresponden a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>A3. Si el niño que acompañas presenta alguna crisis/berrinche/dificultad conductual, ¿cómo actúas como acompañante externo?:</i></p> <p>a) Retiro al niño del aula y hablo con él para que me cuente qué le pasa</p> <p>b) Pongo en común la situación con los compañeros para encontrar una solución junto con la docente de grado</p> <p>c) Dejo que la docente intervenga y estoy atenta a acompañar la situación</p>
		<p>Prácticas del A.E en relación a la autonomía del niño que acompaña</p>	<p>La opción b corresponde a prácticas de integración escolar</p> <p>Las opciones a y c corresponden a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>A4. ¿Cómo trabajas el desarrollo de la autonomía en el niño que acompañas?</i></p> <p>a)Lo acompaño brindándole andamiaje según la situación</p> <p>b)Lo acompaño casi todo el tiempo porque le cuesta hacer cosas solo</p> <p>c)Trabajo con la docente de grado para, en conjunto, diseñar herramientas que potencien su autonomía</p>

Prácticas del AE en interdisciplina con el docente	Prácticas del A.E en relación a la evaluación del desempeño del niño que acompaña	<p>Las opciones a, b, c y e corresponden a prácticas de integración escolar</p> <p>Las opciones d y f corresponden a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>B1. ¿Quién hace las pruebas del niño que acompaña?</i></p> <p>a)La docente de grado b)La maestra integradora c)Yo d)La docente de grado con mi participación e)La docente de grado y la maestra integradora f) La docente de grado, la maestra integradora y yo</p>
	Prácticas del A.E en relación a los boletines de calificación	<p>Las opciones a, b, c y e corresponden a prácticas de integración escolar</p> <p>Las opciones d y f corresponden a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>B.2¿Quién hace los boletines de calificación del niño que acompaña?</i></p> <p>a)La docente de grado b)La maestra integradora c)Yo d)La docente de grado con mi participación e)La docente de grado y la maestra integradora f) La docente de grado, la maestra integradora y yo</p>
	Prácticas del AE en el aula	<p>La opción a corresponde a prácticas de integración escolar</p> <p>Las opciones b y c corresponden a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>B3. Con respecto a tu práctica en el aula como acompañante externo con el niño que acompaña:</i></p> <p>a)Trabajo específicamente con el niño en casi todas las situaciones b) Intervengo en determinadas situaciones con el niño que acompaño y trabajo alternativamente con la docente de grado, con pares y/o con otros agentes institucionales. c)Le doy herramientas sólo a la docente de grado para que intervenga con el niño que acompaño</p>

		Prácticas del AE en horas especiales	<p>La opción a corresponde a prácticas de integración escolar.</p> <p>Las opciones b y c corresponden a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>B4. En las asignaturas como Educación física, Música, Arte, etc. ¿qué funciones cumplís como acompañante externo?</i></p> <p>a) Me ubico junto al niño porque le cuesta mucho aprender solo, y se distrae</p> <p>b) Colaboro con la docente de la asignatura correspondiente dentro del aula, y le sugiero que el niño que acompaño trabaje en grupo con sus compañeros en la clase.</p> <p>c) No es necesario que yo esté, porque sus compañeros lo ayudan en caso de que necesite apoyo, al igual que los docentes</p>
		Configuraciones de apoyo que realiza el AE	<p>Las opciones a, b, d y e corresponden a prácticas de integración escolar</p> <p>Las opciones c y f corresponden a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>B5. Como acompañante externo, ¿estás desarrollando configuraciones de apoyo para el niño que acompañas?</i></p> <p>a) Sí, las hago yo sola</p> <p>b) La docente de grado se ocupa de hacerlas</p> <p>c) Colaboro con la docente de grado para hacerlas</p> <p>d) La maestra integradora se ocupa de hacerlas</p> <p>e) Las hacemos la maestra integradora y yo</p> <p>f) Las hacemos la maestra integradora, la docente y yo</p>
	Prácticas del A.E con el grupo de los compañeros del niño que acompaña	Planificación del A. E	<p>Las opciones a y c corresponden a prácticas de integración escolar</p> <p>La opción b corresponde a prácticas de</p>	<p><i>C1. Cuando planificas como acompañante externo, lo hacés pensando en:</i></p> <p>a) Favorecer el aspecto social del niño que acompaño</p> <p>b) Planteo actividades en equipo con los diferentes actores institucionales para favorecer a todo el grupo.</p> <p>c) Acompañar al niño en el aprendizaje de conductas apropiadas para que no interfiera en el desarrollo de la clase</p>



			inclusión educativa.	
		Prácticas del A. E con respecto al aprendizaje cooperativo	<p>Las opciones a,b yc corresponden a prácticas de integración escolar</p> <p>La opción d corresponde a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>C2. Con respecto a los compañeros del niño que acompañas, ¿cómo es el trabajo en el aula?:</i></p> <p>a) Los compañeros ayudan al niño que acompaño en la comprensión de alguna actividad porque yo trabajo fomentando el trabajo en grupo</p> <p>b) Los compañeros no intervienen ya que el niño que acompaño se concentra más cuando trabaja conmigo</p> <p>c) La mayor parte del tiempo no estoy dentro del aula, le doy herramientas a la docente para fomentar el trabajo cooperativo entre el niño que acompaño y sus compañeros</p> <p>d) Se plantean actividades para todos valorando la singularidad de cada uno, y fomentando la colaboración entre todos</p>
		Prácticas del AE al momento del recreo	<p>Las opciones a,b y c corresponden a prácticas de integración escolar</p> <p>La opción d corresponde a prácticas de inclusión educativa.</p>	<p><i>C3. En el momento del recreo, ¿qué haces con el niño que acompañas?</i></p> <p>a) Trato de que se quede en el aula o en algún sitio sólo, haciendo algo que le interese, si sale al patio podría entrar “en crisis” con tantos estímulos</p> <p>b) Trabajo anticipándole lo que vamos a hacer, lo acompaño a jugar con los compañeros, y de a poco le voy retirando este apoyo para que juegue sin que me necesite</p> <p>c) Insisto para que se quede con sus compañeros, aunque yo me quedo cerca para intervenir en caso de que presente alguna conducta inapropiada y los moleste</p> <p>d) Salgo del aula con todo el grupo y me quedo con las docentes para que cualquiera de nosotras responda ante cualquier inconveniente</p>

		Prácticas del A.E frente a conductas disruptivas del niño que acompaña en relación a sus compañeros	Las opciones b y c corresponden a prácticas de integración escolar  La opción a corresponde a prácticas de inclusión educativa	<i>C4. En el caso de que el niño que acompaña presente alguna crisis/berrinche, sus compañeros:</i> a) Lo tratan con naturalidad, su diagnóstico no tiene importancia b) Entienden que es diferente a los demás y por ende es común que tenga conductas atípicas c) Les da miedo ayudarlo porque saben que hay algo diferente en él
Paradigma de las prácticas en que se inscriben		Integrantes de las reuniones periódicas para el abordaje de prácticas del niño acompañado	Las opciones b, c, y d corresponden a prácticas de integración escolar  La opción a corresponde a prácticas de inclusión educativa.	<i>D1. Tenés reuniones mensuales de equipo con:</i> a) Diferentes agentes institucionales según la necesidad b) No tengo c) Sólo con la docente y/o maestra integradora d) Sólo con mi supervisora
		Prácticas del A.E con respecto al no-aprender del niño que acompaña	Las opciones a c y d corresponden a prácticas de integración escolar  La opción b corresponde a prácticas de inclusión escolar.	<i>D2. En caso de que el niño que acompaña presente persistentes dificultades en los procesos de aprendizaje, ¿con cuál de las siguientes respuestas estás de acuerdo?:</i> a) Es porque el niño no se adapta al contexto porque su diagnóstico no se lo permite b) Es una falla de todos los actores del sistema educativo porque no se hace lo suficiente, y se debería seguir trabajando en ello c) Es porque la docente, los directores y sus compañeros no son tolerantes con los niños con necesidades educativas especiales d) Es esperable, ya que es difícil que logre aprender como los alumnos

				normales, debido que tiene un diagnóstico severo
		Prácticas del A.E frente a la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en la escuela común	<p>Las opciones a, b,c y d corresponden a prácticas de integración escolar.</p> <p>La opción e corresponde a prácticas de inclusión escolar.</p>	<p><i>D3. Respecto a que los niños con necesidades educativas especiales sean incorporados a la escuela común, considerás que:</i></p> <p>a) Depende lo complejo que sea el caso está bien (si es una situación compleja debe ir a especial, sino no)</p> <p>b) Está bien que estén en la escuela común siempre que estén acompañados por su acompañante externo o maestra integradora</p> <p>c) Depende la complejidad del caso son un obstáculo para el resto del grupo de compañeros porque son disruptivos</p> <p>d) Debería ir a una escuela especial para estar con otros alumnos que tengan su mismo diagnóstico o parecido</p> <p>e) Cada uno es diferente y debe haber una sola escuela</p>

### FUENTES DE DATOS:

En esta investigación, los datos extraídos para analizar fueron las respuestas de los acompañantes externos a través de encuestas de preguntas que incluyen respuestas de opción múltiple, en las que se selecciona sólo una opción. Es decir, recurrimos a las fuentes primarias que, según Danhke (1989) proporcionan datos de primera mano, debido a que la información dada por los acompañantes externos fue a partir del instrumento que hemos elaborado. Las respuestas obtenidas de las encuestas nos brindaron cuatro aspectos fundamentales sobre las prácticas de los acompañantes externos con respecto: al niño que acompaña, a la docente de grado, al grupo de compañeros del niño, y al paradigma en que se enmarcan sus prácticas que pueden ser de integración escolar o de inclusión educativa. Esto significa que la cantidad de datos fue recopilada a partir de una sola unidad de análisis, es decir, de los acompañantes externos.

## **INSTRUMENTOS:**

El instrumento utilizado para la investigación es una encuesta de preguntas que incluye respuestas de opción múltiple acerca de las prácticas que ejercen los acompañantes externos con niños y niñas con TEA, las cuales se inscriben en el paradigma de integración escolar o en el paradigma de inclusión educativa. Según Sampieri (2013), un instrumento de medición es un recurso para registrar información o datos sobre las variables que el investigador tiene en mente.

El instrumento confeccionado, consta de una primera parte con datos generales del participante (nombre, edad, género, e-mail, teléfono), y con seis preguntas: formación del acompañante externo, cantidad de horas semanales que realiza el acompañamiento, el niño al que acompaña si cuenta con un maestro integrador, grado que asiste el niño que acompaña, y de qué tipo de gestión es la escuela que trabaja.

La segunda parte consiste en una encuesta de preguntas que incluye respuestas de opción múltiple. Consta de 16 ítems distribuidos en cuatro variables, los cuales contienen una lista fija de opciones de respuesta que el encuestado debe seleccionar.

La primera variable está relacionada con las prácticas del acompañante externo con respecto al niño para describir la ubicación espacial del A.E dentro del aula, como así también las prácticas del A.E en relación a las dificultades de comprensión del contenido curricular, frente a conductas disruptivas del niño que acompaña, y en relación a la autonomía del niño que acompaña.

La segunda variable consiste en las prácticas del A.E junto al docente y su interdisciplina, para describir las prácticas del A.E en relación a la evaluación del desempeño del niño que acompaña, a los boletines de calificación, al trabajo en el aula y en horas especiales, y por último, las configuraciones de apoyo que realiza el acompañante.

La tercera es sobre las prácticas del A.E con el grupo de compañeros del niño que acompaña para describir la planificación del A. E, sus prácticas con respecto al aprendizaje cooperativo, en el momento del recreo y frente a conductas disruptivas del niño que acompaña en relación a sus compañeros.

La última consta de las prácticas del acompañante que se inscriben en el paradigma de integración escolar y en el paradigma de inclusión educativa para describir si realiza reuniones mensuales y cuáles son los integrantes con los que se reúne para el abordaje de

prácticas sobre el niño acompañado, las prácticas del A.E con respecto al dificultades en los procesos de aprendizaje del niño que acompaña, como así también frente a la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en la escuela común.

En general, la duración del instrumento, fue de 10 minutos aproximadamente. Para la elaboración del mismo, iniciamos con una revisión bibliográfica que nos permitió comprender y elaborar un estado del arte pertinente y actualizado. Este rastreo nos permitió construir un marco teórico que fue parte fundamental para el desarrollo de las variables necesarias para la conformación del instrumento. En éste, realizamos la descripción de las prácticas de los acompañantes externos en relación al niño que acompañan, a la interdisciplina con el docente, al grupo de compañeros del niño que acompañan, y por último, la inscripción de sus prácticas en el paradigma de integración escolar o en el paradigma de inclusión educativa. Este instrumento fue elaborado con la colaboración de nuestra tutora, Gisela Arazi, con quien revisamos la claridad, la redacción y el contenido de cada uno de los ítems.

Para esta investigación, utilizamos la prueba piloto en cuatro acompañantes externos, con el fin de *“probar su pertinencia y eficacia, así como las condiciones de la aplicación y los procedimientos involucrados”* (Sampieri, 2013, p. 210). Luego de la aplicación de la prueba piloto, realizamos una revisión junto a Gisela Arazi sobre cada una de las respuestas de acuerdo a la pertinencia de los indicadores sobre el paradigma de Integración Escolar y del paradigma de Inclusión Educativa.

### **ASPECTOS ÉTICOS:**

El estudio se realizó en base a las normas éticas de investigación, de modo tal que se brindó la información necesaria a los participantes asegurándose que quede claro el propósito y el contenido de su participación. Se tomaron todos los recaudos necesarios para proteger la identidad de las personas que participaron en el estudio y no sean identificados en ningún reporte, ni publicación posterior. Se consideró la participación voluntaria y consentida de los colaboradores pudiendo finalizar su colaboración en el momento que considerara pertinente sin la necesidad de justificar la decisión. Tampoco existe riesgo asociado con la participación en este proyecto de investigación. Los beneficios de la participación incluyen la posibilidad y satisfacción de contribuir profundizando en la investigación sobre aquellas prácticas y estrategias que utilizan los acompañantes externos que ejercen sus prácticas con niños y niñas con TEA, de nivel primario en instituciones educativas de gestión pública y privada del Partido de General San Martín, de la Provincia

de Buenos Aires. Se utilizó el consentimiento informado para que cada encuestado confirmara su acuerdo.

En caso de ser requerido, tanto los consentimientos como las encuestas se encuentran a disposición, ya que no están anexadas.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

### Procesamiento y sistematización de los datos:

Para la contrastación de hipótesis de la investigación, consideramos el método cuantitativo de análisis de acuerdo a las respuestas de los encuestados. Tomamos las encuestas de forma personal, y luego los resultados han sido cargados en el Formulario de Google, ya que lo utilizamos para el guardado de la información. Según M. Rubio y J. Varas (1999), la encuesta personal, se realiza en forma de encuentro cara a cara entre el encuestador y el encuestado, y señalan que, en este tipo de encuesta, es posible clarificar las respuestas en el momento, eliminar errores de respuesta y da la posibilidad de convencer al encuestado para continuar. Entonces, esta encuesta permite obtener datos secundarios a partir de la observación, conocer quién es el sujeto que contesta, y facilitarle al encuestado la utilización del material en caso de que tenga dudas.

El análisis estadístico de los datos es descriptivo univariado, en el que las variables son cualitativas de escala nominal. A partir del formulario de Google, vinculamos los datos a través de una matriz de datos, y con éstos, procedimos a realizar la tabla de frecuencias y los gráficos de barras, los cuales son relevantes para el análisis. En este sentido, realizamos una interpretación acerca de los datos recolectados en la planilla de los acompañantes externos de acuerdo a las variables y a las dimensiones, en las que se observan si sus prácticas corresponden al paradigma de Integración Escolar o de Inclusión Educativa.

### Análisis e interpretación de los datos, y presentación de los mismos:

Para el análisis de los datos extraídos a partir de las encuestas, partimos desde los principales elementos teóricos que fundamentan la integración escolar y la inclusión educativa, basándonos en una exhaustiva revisión bibliográfica desarrollada en el marco teórico de esta investigación.

A continuación, se aborda una descripción de cada una de las variables utilizadas:

- **A) Prácticas del A.E con respecto al niño que acompaña:**

Está conformada por cuatro ítems: “ubicación espacial del A.E dentro del aula”, “prácticas del A.E en relación a las dificultades de comprensión del contenido curricular”, “prácticas del A.E frente a conductas disruptivas del niño que acompaña”, y “prácticas del A.E en relación a la autonomía del niño que acompaña”.

En esta variable, describimos cómo son las características de la ubicación espacial del acompañante externo dentro del aula con respecto al niño que acompaña, al docente de grado y a los compañeros; la participación del A.E y/o agentes educativos en la decisión de brindar apoyo al niño acompañado, como así también en el caso de que el niño presente alguna crisis, berrinche o dificultad conductual, y por último, cómo intervienen el A.E y/u otros agentes en el desarrollo de la autonomía del niño. Marina Casas (2018) refiere que hoy en día, se habla de inclusión, en la que se intenta quitar la mirada de ese alumno en particular, de sus dificultades escolares, de su diagnóstico o de su discapacidad. Sin embargo, nos cuestionamos lo siguiente: si observamos que un niño se encuentra junto al profesional que lo acompaña en el aula, ¿qué lugar tiene ese niño en el aula, con sus compañeros y docentes en esa escuela?, ¿no será que se continúa etiquetando al niño como “diferente”? Los autores Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999) señalan que las prácticas educativas aún ofrecen reticencias a un cambio de fondo, que de verdad, transforme concepciones y actitudes de los distintos sectores implicados en la educación y el compromiso, pleno y activo en una escuela con capacidad para dar respuesta adecuada a las necesidades educativas de todo el alumnado. Tal como desarrollamos en el marco teórico, Marina Casas (2018) describe que el acompañante externo está presente sin ser parte de la institución, como su nombre lo indica: “externo”, y ese alumno al que acompaña tampoco parece ser parte, sino que se lo hace partícipe. La autora expresa que pareciera que con que el niño esté en el aula basta para que se hable de inclusión. Asimismo plantea que el trabajo del acompañante externo genera diversos interrogantes en relación a la educación, inclusión, integración, discapacidad y a la patologización de la infancia. Es por esto que nos resultó significativo conocer cómo son las prácticas del A.E en relación con la docente de grado y/u otros agentes de la escuela. Para el desarrollo de una escuela inclusiva, Daniel Valdez (2017) expresa que debe haber trabajo en equipo, por lo que todos los agentes de la comunidad educativa se deben comprometer y participar de forma colaborativa para todos los niños, independientemente de sus características personales, socioeconómicas o culturales.

## **B) Prácticas del AE en interdisciplina con el docente:**

Está compuesta por cinco ítems, los cuales son: “prácticas del A.E en relación a la evaluación del desempeño del niño que acompaña”, “prácticas del A.E en relación a los boletines de calificación”, “prácticas del AE en el aula”, “prácticas del AE en horas especiales”, y “configuraciones de apoyo que realiza el AE”. Esta variable, al igual que en la anterior, nos permitió detectar cómo es la participación del A.E junto con los actores de la comunidad educativa. En este complejo entramado de actores educativos, es interesante reflexionar qué es eso que se excluye muchas veces con el pretendido ideal de inclusión que se intenta alcanzar hoy en día. Tal como desarrollamos anteriormente, la resolución N° 782/13 indica que la intervención del acompañante externo apunta a la integración social dentro del ámbito escolar; se dirige a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al aspecto vincular y emocional del niño. Por otro lado, según la resolución N° 4635/11, la tarea del maestro integrador (M.I) consiste en brindarle herramientas al docente de grado que aporten al conocimiento de ese alumno y sus características, es decir que el M.I elabora las configuraciones de apoyo para el niño. Entonces, tanto el acompañante externo como el maestro integrador, cumplen distintas funciones, sin embargo a veces debido a la complejidad de trabajar en un contexto áulico, las condiciones y situaciones que suceden, a veces imprevisibles, estos roles se complementan. Desde un enfoque basado en la integración, tal como sostienen los autores Arnáiz (2003) y Luque (2006), las adecuaciones están pensadas explícitamente para un alumno y su “déficit”, ya que son planificadas de forma particular por parte de la maestra integradora, en lugar de hacerlas de forma conjunta con la docente de grado y/u otros agentes educativos. Por otro lado, si nos basamos en el enfoque de inclusión, siguiendo a Norma Filidoro (2002), las adecuaciones curriculares son elementos que sirven no sólo a aquellos alumnos que presentan necesidades especiales, sino para todos los niños; es decir, que los beneficie de forma individual, pero también en general. Esto significa que, como expresa la autora, pensarlo de esta manera no es lo mismo que plantearlo para un niño específico, apartándolo simbólicamente de los demás. Asimismo, Mel Ainscow (1991) hace una descripción acerca de una “escuela efectiva para todos” o una “educación de calidad para todos”, en alusión a que se pasa desde una visión centrada en la persona a otro enfoque centrado en el contexto, donde lo que está en juego son los esfuerzos de la escuela en su conjunto para adaptar la respuesta (perspectiva curricular). Por lo tanto, la responsabilidad de la administración, el profesorado, el alumnado y los padres también emerge con una notoria significación. Por esta razón, esta variable nos permitió describir: quién o quiénes realizan las configuraciones de apoyo, si hay trabajo cooperativo con



respecto a la realización de las pruebas y boletines de calificación, si los docentes se ocupan de planificar y brindar una enseñanza en forma colaborativa para todos o delegan ciertas funciones al acompañante externo para que se ocupe del niño al que acompaña.

### **C) Prácticas del A.E con el grupo de los compañeros del niño que acompaña:**

Se compone de cuatro ítems, los cuales son: “planificación del A.E”, “prácticas del A.E con respecto al aprendizaje cooperativo”, “prácticas del A.E al momento del recreo”, y “prácticas del A.E frente a conductas disruptivas del niño que acompaña en relación a sus compañeros”.

Teniendo en cuenta a Stainback y Stainback (1999), lo que se buscó indagar cuando se preguntó acerca de la planificación y del aprendizaje cooperativo, es que si ésta se lleva adelante a partir del niño acompañado y sólo para él, o bien, si la planificación es abordada de forma grupal, valorando positivamente las individualidades, integrando a todo el alumnado, y no realizando modificaciones sólo para el niño acompañado. Esta pregunta también permitió dar cuenta si existen o no prácticas que fomenten lo que los autores mencionados llaman “Redes de apoyo”, de manera tal que la planificación se lleve adelante fomentando la formación de una pequeña comunidad de aprendizaje, valorando las diferencias, o no. Desde esta perspectiva, el autor Mel Ainscow (1995) expresa que la atención a la diversidad consiste en una responsabilidad asumida por todos y en un proceso de mejora para el centro en su conjunto, y no como una respuesta educativa cerrada dirigida a un grupo concreto de alumnos, que se asume como “especiales”.

Tal como se explicó en la variable anterior (“prácticas del A.E en interdisciplina con el docente”), la pregunta sobre qué hace el acompañante externo durante el recreo posibilitó dar cuenta si las prácticas son pensadas en conjunto, o bien, es el A.E quien piensa exclusivamente qué hacer, cómo y dónde, con el niño que acompaña. De esta manera, resultó útil conocer si en los momentos de recreo el A.E, quien es externo a la escuela, se considera (y es considerado) el responsable del niño acompañado, o bien, si el A.E se incluye y es incluido junto a las docentes de grado. Esto es lo que Norma Filidoro (2003) indica cómo saber si hay una verdadera exclusión que es marcada por la presencia física constante del A.E con el niño acompañado (en nombre de la integración) o no.

Por otro lado, la pregunta sobre las “prácticas del A.E frente a conductas disruptivas del niño que acompaña en relación a sus compañeros”, nos brindó información sobre las prácticas que se llevan adelante a partir de la concepción que se tiene del niño

acompañado. Skliar (2002) considera que lo que no puede encasillarse dentro de lo normal, es raro, es diferente. Resulta interesante conocer cómo ese otro, al que Filidoro (2002) lo llama “deficiente”, es percibido dentro del aula, y cómo son las prácticas a partir de su presencia. En esta pregunta resultó interesante indagar cómo son las concepciones que hay en el aula acerca del niño acompañado.

#### **D) Paradigma de las prácticas en que se inscriben:**

Esta variable consta de cinco dimensiones: “integrantes de las reuniones periódicas para el abordaje de prácticas del niño acompañado”, “prácticas del A.E con respecto al no-aprender del niño que acompaña”, y “prácticas del A.E frente a la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en la escuela común”.

La primera pregunta, acerca de a las reuniones periódicas, se relaciona con la pregunta ya mencionada acerca del trabajo en interdisciplina con el docente, esto es, si hay prácticas que fortalezcan el vínculo con los diferentes agentes institucionales a partir de encuentros que posibiliten reflexionar acerca del grupo de alumnos para pensar estrategias que favorezcan a todos, o bien, si solamente el acompañante externo tiene reuniones con su supervisor, quien es externo a la escuela. Estas prácticas resultan interesantes ya que, como sostiene Danielle Van Steenlandt (1991), las barreras más difíciles de romper las constituyen las actitudes humanas, como las actitudes segregacionistas. Desde la posición de Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999), se promueve la idea de trabajar interdisciplinariamente, logrando poner en común un conjunto de recursos personales y materiales, puestos a disposición del sistema educativo, para que éste pueda dar respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado.

En la segunda pregunta, sobre las “prácticas del A.E respecto al no-aprender del niño que acompaña”, describimos sobre lo que el A.E considera y por ende lleva a cabo posteriormente, esto es, si trabaja con el niño entendiendo que la dificultad le pertenece por ser un sujeto deficiente, o porque es el sistema educativo el que debería modificar su lógica para poder repensar prácticas que fomenten la plena inclusión y la diversidad. Los resultados de esta pregunta son sumamente interesantes, y serán abordados en el próximo apartado.

Por último, con respecto a la pregunta sobre las “prácticas del A.E frente a la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en la escuela común”, se buscó conocer desde qué concepción lleva adelante las prácticas el A.E (lo cual se relaciona con la

pregunta anterior). Es decir, si considera que es la escuela la que debería atender siempre a las necesidades de los niños y tener respuestas adecuadas, cambiando la lógica hacia la inclusión, o bien, si considera que la escuela especial es una posibilidad también válida para algunos niños y niñas con trastorno del espectro autista. Esta pregunta fue significativa porque permitió evidenciar de cierta manera la concepción de escuela y de niño que tiene el A.E. La ley de educación N° 26.206, y diferentes propuestas como la de Joan J. Muntaner Guasp (2010), sostienen que desarrollar prácticas inclusivas en aulas escolares significa enseñar con éxito a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea. La ley como diferentes propuestas de diversos autores, como el mencionado, o Stainback y Stainback (1999), Filidoro (2002), Booth y Ainscow (2002) promueven prácticas inclusivas que plantean que la presencia de todos los alumnos sin excepciones, en el aula de educación general, debe centrarse en la integración en el aula, poniendo énfasis en la calidad del programa educativo que se ofrece para que todos puedan alcanzar el éxito educativo.

### 3. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

- **Resultados:**

A continuación, se muestran los resultados cuantitativos obtenidos de las encuestas, las cuales están conformadas por dos partes: datos generales y prácticas del acompañamiento externo. Cabe destacar que no se pretende establecer generalizaciones acerca del tema que abordamos en el presente trabajo. Los datos alcanzados por los encuestados que conformaron la muestra, sólo aproximan a ofrecer una mirada reflexiva acerca de sus prácticas como acompañantes externos con niños y niñas con TEA.

#### Parte I: Datos generales

De acuerdo a las características de las trece personas encuestadas de la muestra, se obtuvieron datos generales acerca de cada una de ellas: tipo de formación, cantidad de horas semanales que realiza el acompañamiento, si el niño al que acompaña cuenta con un maestro integrador, a qué grado que asiste el niño al que acompaña, y de qué tipo de gestión es la escuela donde ejerce. Se podrán apreciar en las siguientes descripciones expresadas en porcentajes.

Todas las personas encuestadas son profesionales, y de sexo femenino. Es por ello que, cuando hacemos referencia a las mismas, escribimos en femenino. La mayoría se encuentran en el rango de edad entre los 20 a 29 años, representando un 46.2% del total, y con un porcentaje bastante cercano de 38.5 % que ocupan mayoritariamente, el rango entre los 30 y 39 años de edad. Finalmente, se encuentran las acompañantes externas con edades entre 40 y 49 años, con un porcentaje de sólo el 15.4%. Esto se observa en el siguiente gráfico:

### Rango de edades

13 respuestas

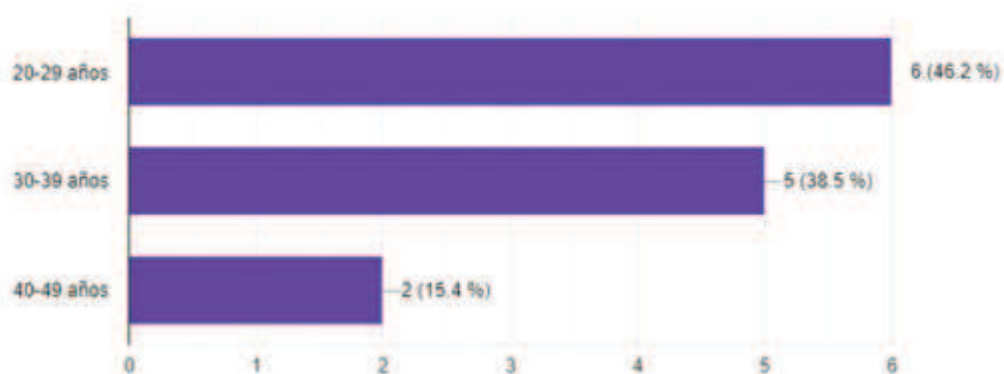


Gráfico 1: Rango de edades

Respecto a la formación de cada una de las acompañantes, el 69.2 % (nueve del total de trece) son psicopedagogas, el 15.4 % (dos de trece) son psicólogas, y otro 15.4 % (dos de la muestra) son profesoras de Educación Especial (Gráfico 1.2). Asimismo, tres de las trece encuestadas, especificaron que también son acompañantes terapéuticas.

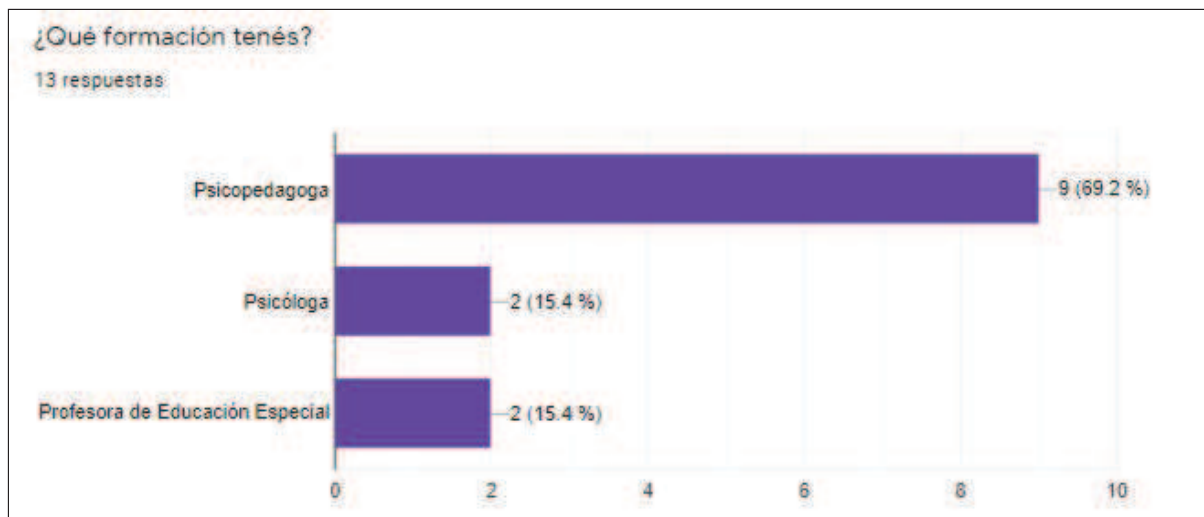


Gráfico 1.2: Formación del A.E

Respecto a la cantidad de horas semanales que realiza el acompañamiento cada una de las integrantes, se observa que más de tres cuartos de la muestra trabaja 20 horas semanales

(76.9 %), mientras que tres encuestadas del total de trece respondieron: “16 horas”, “15 horas”, y “12 horas”. Estos datos se contemplan en el siguiente gráfico:



Gráfico 1.3: Horas semanales

En cuanto al niño que acompaña cada una de las encuestadas si cuenta o no con una maestra integradora, más de la mitad respondió que sí (61.5%), mientras que el 38.5 % (cinco del total de trece) indicó que el niño acompañado no tiene maestra integradora (Gráfico 1.4).

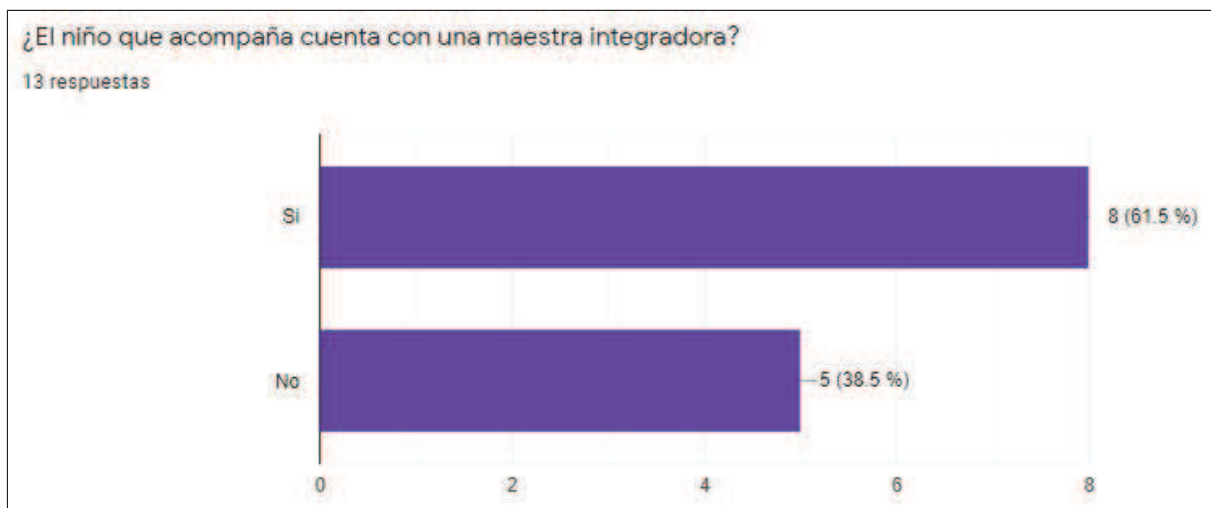


Gráfico 1.4: Maestra integradora

De acuerdo a la edad del niño que acompaña cada una de las acompañantes, se puede apreciar, en el gráfico 1.5, que fue diversa (entre 6 y 10 años de edad).

¿Qué edad tiene el niño que acompañas?

13 respuestas

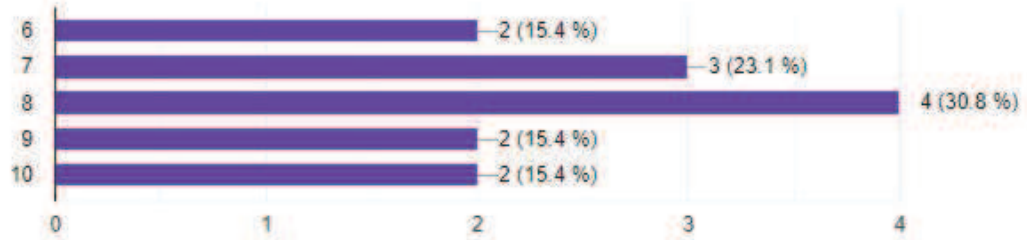


Gráfico 1.5: Edad del niño acompañado

Con respecto al grado que asiste el niño acompañado, se observa que cuatro del total de trece indicaron “primer grado” (30.8 %), mientras que otras cuatro encuestadas indicaron “segundo grado”, y otras cuatro respondieron “tercer grado”. Por último, un 7.7 % (uno del total de trece) contestó “cuarto grado” (Gráfico 1.6).

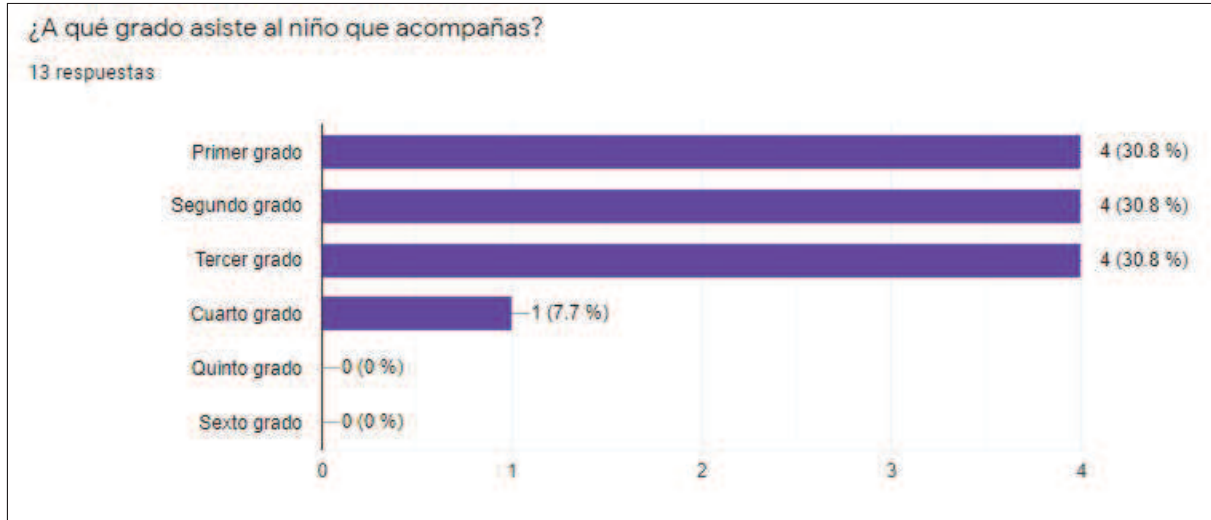


Gráfico 1.6: Grado que asiste el niño acompañado

En referencia al tipo de gestión de la escuela al que asiste cada una de las acompañantes, más de la mitad (53.8%) respondió que concurre a la escuela pública, y un 46.7 %, a la escuela privada (Gráfico 1.7).

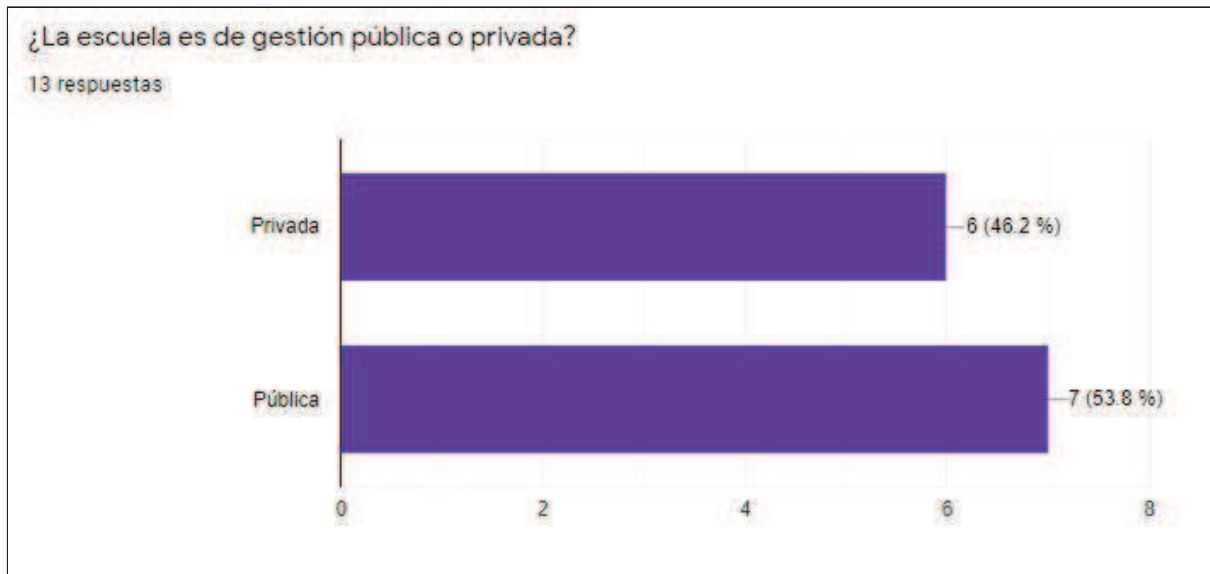


Gráfico 1.7: Tipo de gestión de la escuela que ejerce el A.E

## Parte II: Prácticas del acompañamiento externo

- Resultados generales:

Los resultados son presentados de manera cuantitativa, estableciendo porcentajes de acuerdo a las respuestas de las preguntas que conformaron la encuesta. Cada respuesta corresponde al paradigma de Integración Escolar o al de Inclusión Educativa.

A continuación, se muestran dos gráficos sobre los resultados de cada una de las personas encuestadas (muestra total de trece personas) en relación a sus prácticas que se inscriben en el paradigma de la Integración Escolar y/o en el paradigma de la Inclusión Educativa.



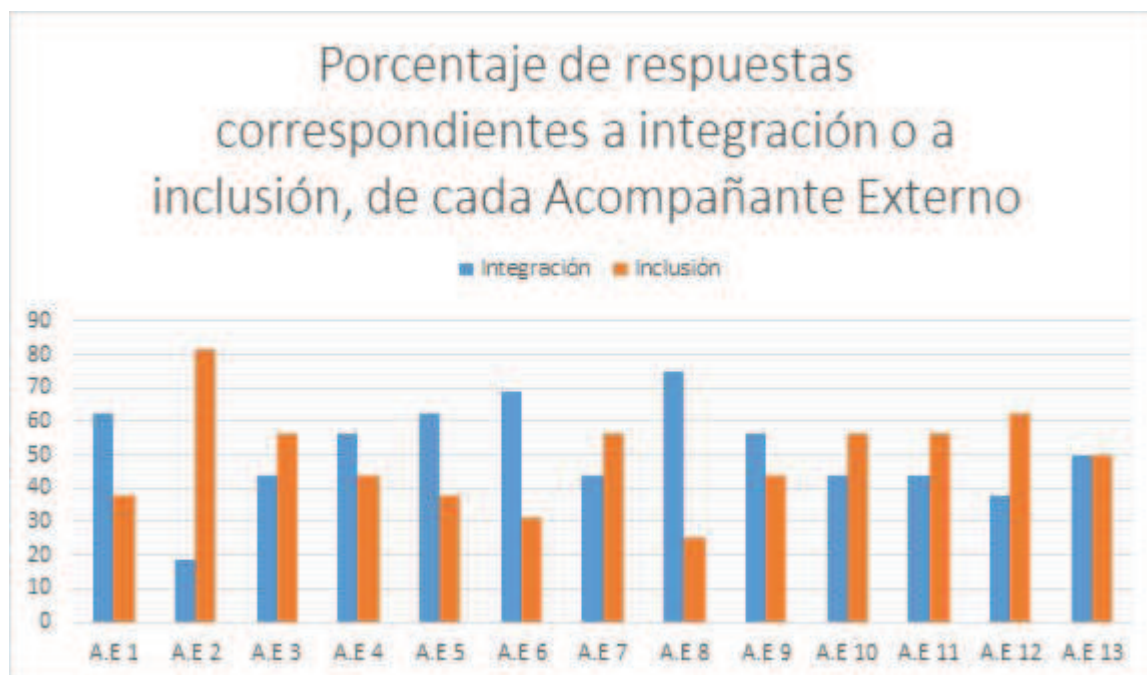


Gráfico 2

ITEMS	ACOMPANANTES EXTERNOS													
	A.E. 1	A.E. 2	A.E. 3	A.E. 4	A.E. 5	A.E. 6	A.E. 7	A.E. 8	A.E. 9	A.E. 10	A.E. 11	A.E. 12	A.E. 13	
Variable A	A1	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración
	A2	Integración	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración
	A3	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión
	A4	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión
Variable B	B1	Inclusión	Inclusión	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración
	B2	Integración	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración
	B3	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración
	B4	Integración	Inclusión	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión
	B5	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión
Variable C	C1	Integración	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración
	C2	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	
	C3	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Integración	
	C4	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Inclusión
Variable D	D1	Inclusión	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Inclusión	Inclusión	Integración	Inclusión
	D2	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión	Inclusión
	D3	Integración	Integración	Inclusión	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración	Integración
PREDOMINIO POR A.E.	Integración:	10	3	7	9	10	11	7	12	9	7	7	6	8
	Inclusión:	6	13	9	7	6	5	9	4	7	9	9	10	8
	% Integración	62.50%	18.75%	43.75%	56.25%	62.50%	68.75%	43.75%	75%	56.25%	43.75%	43.75%	37.50%	50%
	% Inclusión	37.50%	81.25%	56.25%	43.75%	37.50%	31.25%	56.25%	25%	43.75%	56.25%	56.25%	62.50%	50%

Gráfico 2.1

Tal como se puede ver en ambos gráficos (2 y 2.1), las respuestas individuales de cada A.E involucraron ítems que responden al paradigma tanto de integración como de inclusión. En otras palabras, el 100% de la muestra contestó, en su encuesta personal, respuestas que involucran a los dos paradigmas. De esta manera, ninguno de los casos responde exclusivamente a un paradigma o al otro. Más adelante se detallarán aquellos ítems que la mayoría de los A.E contestaron de igual manera, y cuáles no, y se hará un análisis más exhaustivo.

Se podrían clasificar los A.E como aquellos cuyas prácticas responden más marcadamente al paradigma de la integración, aquellos que responden más marcadamente al de la inclusión, y al que se encuentra en el medio entre ambos.

En el primer caso (en el que se manifiestan más claramente prácticas de integración), se encuentran:

- los A.E 1 y 5 los cuales tienen la misma cantidad de respuestas pertenecientes a un paradigma y al otro (10 de integración y 6 de inclusión)
- el A.E 4 y el 9, (con 9 respuestas correspondientes al paradigma de integración y 7 al de inclusión)
- el A.E 6, (con 11 respuestas de integración y 6 de inclusión)
- el A.E 8 (con 12 respuestas de integración y 4 de inclusión)

En el segundo caso, (en el que se ve de forma marcada prácticas de inclusión), se encuentran:

- los A.E 3, 7, 10 y 11 ( todos con 7 respuestas de integración, y 9 de inclusión)
- el A.E 2 (con 3 y 13 de integración e inclusión respectivamente)
- el A.E 12 (con 6 y 10 de integración e inclusión respectivamente)

Por último, el A.E 13 fue el único que contestó la mitad de las preguntas correspondientes a integración, y la mitad a inclusión (8 de cada una).

A continuación, se aprecian los resultados en los gráficos (2.2 y 2.3), y sus descripciones expresadas en porcentajes acerca del predominio del paradigma de Integración Escolar y del paradigma de Inclusión Educativa en cada uno de las variables.

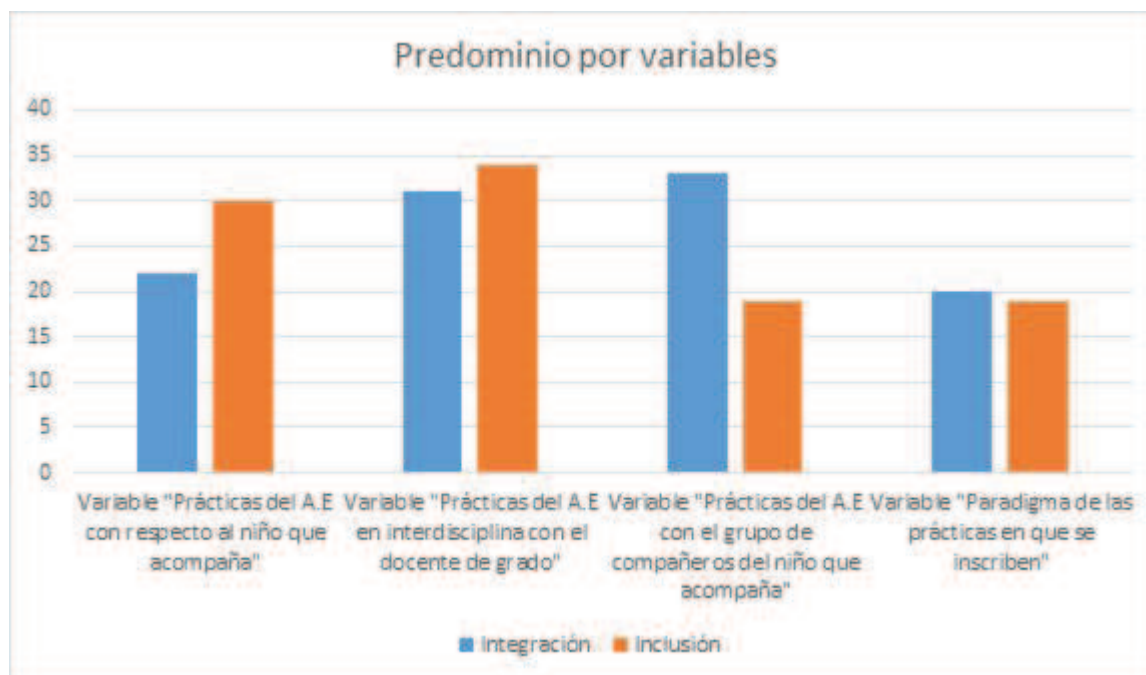


Gráfico 2.2

VARIABLES	ITEMS	PREDOMINIO POR VARIABLES						Predomina
		Integración	Inclusión	Total Integrac	Total Inclusión	% Integración	%Inclusión	
Variable A	A1	8	5	22	30	42.30%	57.70%	Inclusión
	A2	8	5					
	A3	4	9					
	A4	2	11					
Variable B	B1	8	5	31	34	47.70%	52.30%	Inclusión
	B2	10	3					
	B3	6	7					
	B4	2	11					
	B5	5	8					
Variable C	C1	8	5	33	19	63.47%	36.54%	Integración
	C2	10	3					
	C3	6	7					
	C4	9	4					
Variable D	D1	8	5	20	19	51.28%	48.72%	Integración
	D2	0	13					
	D3	12	1					

Gráfico 2.3

En cuanto a las “prácticas del acompañante externo con respecto al niño que acompaña” (variable A), se observa que predomina el paradigma de la inclusión escolar (57.70%), ya que en total en esta variable, se obtuvieron 22 respuestas correspondientes al paradigma de integración y 30 al de inclusión. Algo similar sucede en relación a la siguiente variable (B), llamada “prácticas del A.E en interdisciplina con el docente”, ya que también predomina

el paradigma de inclusión (52.30%), debido que hubo 34 respuestas del paradigma mencionado , y 31 del de integración.

En cambio, en la variable C sobre las “prácticas del A.E con el grupo de compañeros del niño que acompaña”, predomina significativamente el paradigma de integración (63.47%), con 33 respuestas en total, y 19 correspondientes a inclusión.

Por último, en relación al paradigma de las prácticas en que se inscriben (variable D), predomina el paradigma de integración (51.28%), no obstante, la diferencia no es significativa ya que hubo 20 y 19 respuestas de integración y de inclusión respectivamente.

A continuación, en el siguiente gráfico, se observa el predominio del paradigma de Integración Escolar sobre el paradigma de Inclusión Educativa en las prácticas.



Gráfico 2.4

Tal como se puede apreciar en el gráfico 2.4, los resultados de las trece personas encuestadas, indican que más de la mitad respondieron conforme al paradigma de integración (106 respuestas en total), y menos de la mitad al paradigma de inclusión (102 respuestas en total). Por lo tanto, de esta manera, la hipótesis ha quedado corroborada. Lo que esto implica será analizado más detalladamente en las conclusiones.

- Resultados de las dimensiones:

A continuación, en el gráfico 2.5, se observa el predominio del paradigma de Integración Escolar y del paradigma de Inclusión en cada una de las dimensiones (preguntas de la encuesta). Luego, exponemos los resultados totales (es decir, que surgen a partir de que se cuentan los resultados de las 13 acompañantes externas encuestadas) de todas las dimensiones, las cuales están compuestas por distintas respuestas.

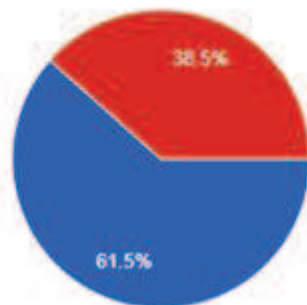
VARIABLES	ITEMS	PREDOMINIO POR DIMENSIONES				Predomina
		Integración	Inclusión	% Integración	%Inclusión	
Variable A	A1	8	5	61.54%	38.46%	Integración
	A2	8	5	61.54%	38.46%	Integración
	A3	4	9	30.77%	69.23%	Inclusión
	A4	2	11	15.38%	84.62%	Inclusión
Variable B	B1	8	5	61.54%	38.46%	Integración
	B2	10	3	76.92%	23.08%	Integración
	B3	6	7	46.15%	53.85%	Inclusión
	B4	2	11	15.38%	84.62%	Inclusión
	B5	5	8	38.46%	61.54%	Inclusión
Variable C	C1	8	5	61.54%	38.46%	Integración
	C2	10	3	76.92%	23.08%	Integración
	C3	6	7	46.15%	53.85%	Inclusión
	C4	9	4	69.23%	30.77%	Integración
Variable D	D1	8	5	61.54%	38.46%	Integración
	D2	0	13	-	100%	Inclusión
	D3	12	1	92.31%	7.69%	Integración

Gráfico 2.5

- **Primera variable: Prácticas del A.E con respecto al niño que acompaña.**

A. 1. En tu práctica como acompañante externo, ¿dónde te ubicas en el aula?

13 respuestas



- a) Siempre te sentás al lado del niño que acompañas
- b) Te sentás con el niño que acompañas sólo cuando necesita ayuda y a veces con sus compañeros
- c) Te sentás con la docente de grado para trabajar en conjunto

En la dimensión A.1 se puede evidenciar que predomina el paradigma de integración, ya que el 61.5 % (esto es, 8 de 13) de los acompañantes externos respondió el ítem A. Éste indica que el acompañante externo siempre se sienta al lado del niño que acompaña, lo cual consiste, según Norma Filidoro (2002), en marcar físicamente la diferencia de ese niño respecto a los demás al sentarse el A.E con él debido a un diagnóstico.

Por otro lado, un 38.5% marcó el ítem B, el cual está basado en el enfoque de inclusión, ya que la acompañante no sólo se dirige hacia el niño que acompaña, sino también hacia sus compañeros. Se puede observar que el ítem C, correspondiente a este enfoque también, indica que la A.E se sienta con la docente de grado para trabajar en conjunto, sin embargo no fue respondida por ninguna de las encuestadas. En relación a estas dos opciones, Mel Ainscow (1991) plantea una perspectiva curricular, es decir que se pasa desde una visión centrada en la persona a otro enfoque centrado en el contexto, donde lo que está en juego son los esfuerzos de la escuela en su conjunto para adaptar la respuesta. Desde esta perspectiva, se entiende que el alumnado debe considerarse en un marco contextual más amplio, los maestros deben ser capaces de interpretar los acontecimientos y situaciones en las que los alumnos aprenden o no aprenden, y las mejoras pensadas para una parte del alumnado pueden beneficiar a la otra parte del alumnado. El autor refiere que se intenta definir y aplicar una enseñanza y aprendizaje eficientes para todos los alumnos.

## A. 2. Cuando el niño que acompañas presenta dificultad en la apropiación de algún contenido escolar

13 respuestas



En la dimensión A.2, se puede ver que el 46.2% de los A.E (6 de 13) respondieron la opción B, la cual responde al paradigma de integración porque en ella se considera que el saber lo tiene el A.E, por ende no se construye conjuntamente con los demás (compañeros y docentes), sino que es transmitido por el A.E hacia el niño. Marina Casas (2018) refiere que la integración pone el foco en que un alumno con discapacidad pueda ser parte de un grupo en una escuela con el apoyo de un acompañante y/o maestra integradora para lograr dicho objetivo. La autora sostiene que la idea en sí misma de integración parte de marcar una diferencia entre el alumno a ser integrado y el resto del grupo. Esto además implica una concepción deficitaria del niño acompañado, dado que requiere constantemente la explicación de alguien más que no es el docente (A.E). Se puede ver que esta idea se refleja también en la opción A, no respondida por ninguna de las encuestadas, en la que remite que la acompañante externa le explica los contenidos escolares al niño que acompaña, ya que le corresponde por ser su acompañante.

El 38.5% (5 de 13) contestó la opción D, que corresponde al paradigma de inclusión, debido a que implica pensar en herramientas desde la concepción del aprendizaje significativo, valorando las diferencias individuales y los conocimientos que ya tienen los niños, y construyéndolos en conjunto. Desde este paradigma, Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999) expresan que el foco de atención ya no está puesto en el alumnado y sus "déficits", sino en la responsabilidad que tiene la escuela de atender las necesidades educativas y brindar los recursos necesarios. Los autores sostienen que *"todo el alumnado difiere entre sí a lo largo de un continuo de características físicas, intelectuales, afectivas y socioculturales"* (Jiménez Martínez y Vila Suñé, 1999, p. 125).

Además, esta perspectiva implica la concepción de andamiaje, lo que lo ubica al niño en sujeto activo, (y no deficitario), ya que es él a partir de ciertas herramientas el constructor y dueño de sus conocimientos; esto también implica que el A.E no es quien tiene el saber y lo tiene que transmitir, como algo que se traspa de un sujeto a otro, sino que, según Ricardo Baquero (1996), la ayuda del andamiaje (el docente y/o la acompañante) tiene como requisito su propio desmontaje progresivo. Asimismo, Daniel Valdez (2009) hace hincapié en la importancia de brindarles herramientas a los niños para disminuir barreras al aprendizaje y la participación, y sostiene que los diversos dispositivos de andamiaje que reciban estos niños deben apuntar siempre a la autonomía, la autodeterminación y la inclusión educativa y social.

Por último, un 15.4 % (2 de 13) de los acompañantes externos respondió la opción C, la cual pertenece al paradigma de integración, debido que se interpreta que, una vez más, es el A.E el que tiene el conocimiento y lo transmite, y es el docente quien toma lo que le dice, y por ende no hay un trabajo reflexivo e interdisciplinario, sino que actúan como sujetos independientes. La resolución N°1664/17 expresa que no son sólo las características o condiciones individuales las que generarán alguna discapacidad, sino que los entornos, al no ser accesibles ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. Esta resolución indica que es importante pensar un conjunto de intervenciones organizadas y coordinadas en un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad pedagógica de todos los actores del Sistema Educativo. Asimismo, Joan J. Muntaner Guasp (2010) refiere sobre la importancia de que todos los agentes que trabajan en la escuela puedan compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y adaptar el currículum para todos los alumnos, desde una perspectiva contextual y no desde la perspectiva individual. Por último, Millá y Mulas (2009) mencionan que es el entorno, el equipo interdisciplinario que trabaje con el niño/a, la institución educativa y la familia, los que deben realizar las adaptaciones necesarias para facilitar la adaptación del niño a su entorno vital y a la comunidad, desde el respeto a su autonomía, individualidad y dignidad. Asimismo, debido a estos resultados, en esta dimensión también predomina el paradigma de integración.



A. 3. Si el niño que acompañas presenta alguna crisis/berrinche/dificultad conductual, ¿cómo actúas como acompañante externo?

13 respuestas



En relación a la dimensión A.3 sobre las “prácticas del A.E frente a conductas disruptivas del niño que acompaña” , se observa que el 46.2 % (6/13) respondió la opción C, representando al paradigma de inclusión escolar, dado que implica que tanto la A.E como la docente de grado trabajen en conjunto para todos los niños. Sin embargo, seguido a ese porcentaje, hay un 30.8% (4/13) que marcó la opción A, correspondiente al paradigma de integración escolar, la cual se evidencia que la acompañante externa se ocupa de intervenir a ese niño en particular, cuando presenta alguna crisis, berrinche o dificultad conductual, retirándolo del aula. Esto de alguna manera, se encuentra alejada de la perspectiva de inclusión, ya que significa acompañar al niño individualmente, marcando la diferencia para con los demás niños, debido a un diagnóstico. Además se relaciona con lo que sostiene Norma Filidoro (2003), cuando expone que quien debiera ocupar el lugar de mediador y facilitador de los procesos de aprendizaje termina demarcando, con su presencia física constante una verdadera zona de exclusión, al ocuparse exclusiva y constantemente del niño que acompaña. Además, resulta importante considerar que, como sostiene Daniel Valdez (2017), una de las claves para el desarrollo del proyecto de inclusión es el trabajo en equipo, por lo cual el hecho de que sea el A.E exclusivamente el que resuelve las situaciones que surgen con el niño acompañado, no sumarían a la inclusión del mismo. Por último, un 23.1% (3/13) contestó la opción B, que contempla el paradigma de Inclusión, puesto que al igual que en el ítem C, se tiene en cuenta el trabajo en equipo junto a la docente de grado y a sus compañeros, lo que sostiene el último autor mencionado. Por lo tanto, se puede ver que en esta dimensión 9 del total de 13 acompañantes contestaron en correspondencia al paradigma de inclusión educativa.

#### A. 4. ¿Cómo trabajas el desarrollo de la autonomía en el niño que acompañas?

13 respuestas



En referencia a la dimensión A.4 sobre “prácticas del A.E en relación a la autonomía del niño que acompaña”, se observa que la mayoría de las acompañantes marcaron las opciones A y C que son correspondientes al paradigma de inclusión.

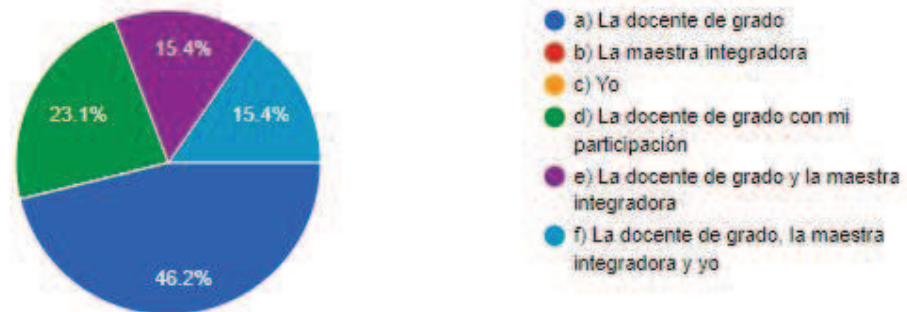
El ítem A, en donde se obtuvo un 46.2% (6/13) está vinculado con la concepción de andamiaje, en el que el acompañante brinda estrategias que le posibiliten al niño adquirir los conocimientos. Para lograr la inclusión, un aspecto esencial a tener en cuenta, según Rosa Blanco (1999), es que se parta del constructivismo como marco de referencia para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se logre construir el conocimiento desde experiencias colaborativas de aprendizaje. El ítem C, el cual alcanzó el 38.5% (5/13) de la muestra, está relacionado con el trabajo en conjunto con la docente de grado, quienes comparten sus conocimientos y unifican criterios para realizar planes interdisciplinarios, ofreciendo herramientas para la construcción de conocimientos para todos los niños, lo que se relaciona con lo que expone el autor Daniel Valdez (2017) que sostiene que todos los actores de la comunidad educativa se deben implicar y participar activamente de forma colaborativa, y por ende lograr superar el trabajo solitario e individual. Por último, dos de las encuestadas (15.4%) respondieron el ítem B, que está ligado al paradigma de integración escolar, ya que indica que el niño tiene tales límites para aprender, por lo que “no aprende” sin apoyo del acompañante. De forma contraria a lo que plantea el ítem B, y a favor de la inclusión, el autor Francisco Imbernón (1999) cuestiona que suele ser común considerar que una adecuada “atención a la diversidad” pasa por la individualización del aprendizaje. Sin embargo, destaca que los aprendizajes más relevantes se producen con los demás, y no de forma aislada o puramente individual, es decir que individualizar no es la forma adecuada de trabajar con la diversidad. Por el contrario, el autor señala que la actividad de enseñar debe adoptar diferentes estrategias y formas de aprendizaje que permitan un trabajo grupal e integrador. Además, implica dejar de considerar al niño acompañado como

sujeto deficiente, y concebirlo, como sostiene la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), como sujeto de derecho (y ya no como objeto de la salud, la asistencia social, la solidaridad, la caridad).

- **Segunda variable: Prácticas del A.E en interdisciplina con el docente de grado**

B. 1. ¿Quién hace las pruebas del niño que acompaña?

13 respuestas



Con respecto a la dimensión B.1 sobre las “prácticas del A.E en relación a la evaluación del desempeño del niño que acompaña”, se visualiza que predomina el paradigma de integración (8 de 13) por los ítems A y E.

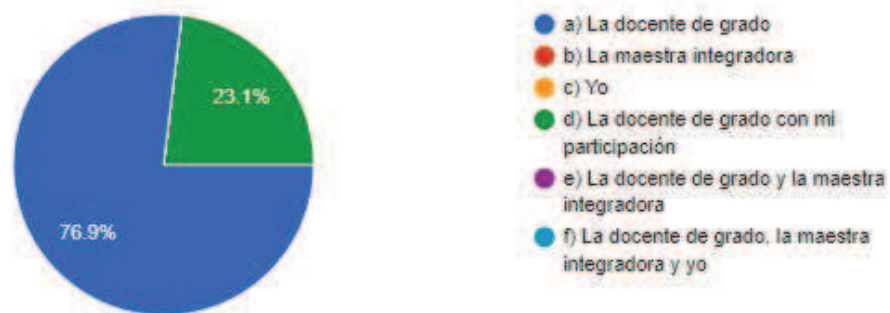
El ítem A, respondido por 6 de 13 A.E (46.2%), indica que las pruebas las realiza la docente de grado, sin la colaboración del acompañante y/o maestra integradora. El ítem E, contestado por un 15,4% (2/13), refiere que tanto la docente de grado como la maestra integradora realizan las pruebas. En estos dos ítems, se observa que el acompañante externo aparece como alguien que se ocupa sólo de favorecer el aspecto social, vincular y conductual del niño, quedando por fuera del trabajo en conjunto con otros agentes educativos. Los ítems B y C, que no fueron contestados por las encuestadas, también corresponden al paradigma de integración, ya que hacen referencia a un trabajo aislado, y no interdisciplinario.

Por otro lado, se ve que 5 de las encuestadas respondieron los ítems D y F que corresponden al paradigma de Inclusión. El ítem D, respondido por un 23.1% contestó que las realiza la docente de grado con la participación del A.E, y esto está relacionado con la idea de que tanto la docente de grado como la acompañante externa cumplen funciones esenciales para realizar pruebas en pos de favorecer el proceso de aprendizaje del niño.

También se puede ver que dos encuestadas del total de trece (15.4%), respondieron el ítem F que muestra que las pruebas las hacen la docente de grado, la maestra integradora y la acompañante externa. Este ítem es similar al ítem D, dado que también se tiene en cuenta la importancia del trabajo en conjunto entre varios agentes educativos. De esta manera, volvemos a insistir con el trabajo interdisciplinario y colaborativo que describe Daniel Valdez (2017) para el desarrollo del proyecto de inclusión. Por su lado, Rosa Blanco (1999) sostiene que la inclusión implica “un paso más allá” de la integración porque replantea roles y ya no se enfoca en el niño para ajustarlo a las necesidades de la escuela, sino al revés, transformando a ésta última. Esto implica, como sostiene Ainscow (2003), que la planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza se realiza en forma colaborativa, en pos de fomentar el aprendizaje de todos los niños, sin distinción.

### B. 2. ¿Quién hace los boletines de calificación del niño que acompañas?

13 respuestas



Con respecto a la dimensión B.2 sobre las “prácticas del A.E en relación a los boletines de calificación”, se observa que prevalece el paradigma de integración, ya que más de tres cuartos respondió el ítem A (76.9%), el cual indica que los boletines de calificación del niño que acompaña los hace la docente de grado. Esto muestra que el acompañante externo queda excluido del trabajo que realiza la docente de grado. Se puede evidenciar que las opciones B (“la maestra integradora”) y C (“la A.E”), que a pesar de que no fueron contestadas por las acompañantes, también pertenecen a este paradigma, debido a que, como explica Teresa González (2008), para apoyar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos, se requiere el compromiso y colaboración del conjunto de los miembros de la escuela.

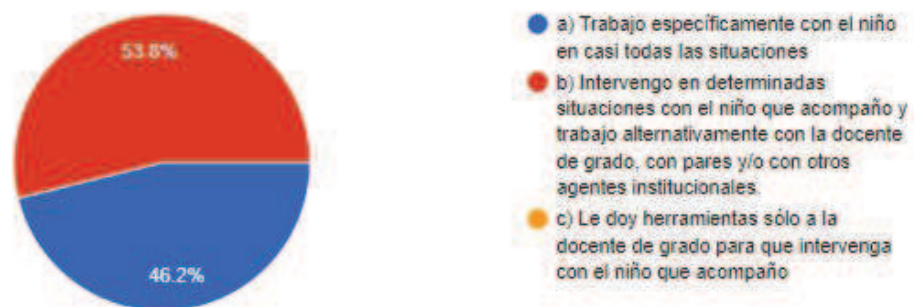
Sin embargo, se visualiza que el 23.1% contestó el ítem D, que indica que los boletines de calificación los realiza tanto la docente de grado como la acompañante externa, corresponde al paradigma de inclusión, puesto que se tiene en cuenta fundamentalmente la

cooperación entre todos los actores de la escuela. Se puede ver que las opciones E (“la docente y la M.I”) y F (“la M.I, la docente y la A.E”), también responden a este paradigma, sin embargo no fueron contestadas por ninguna acompañante.

El análisis teórico en lo que respecta a este ítem es similar al anterior, ya que implica repensar y reflexionar acerca del trabajo colaborativo e interdisciplinario que plantean autores como Mel Ainscow (2003), Teresa Gonzalez (2008) y Daniel Valdez (2009).

### B. 3. Con respecto a tu práctica en el aula como acompañante externo con el niño que acompañas:

13 respuestas



En cuanto a la dimensión B.3 sobre las “prácticas del AE en el aula”, se ve que prevalece el paradigma de inclusión, ya que más de la mitad de las encuestadas (53.8%) respondieron el ítem B, el cual señala que la A.E interviene en determinadas situaciones con el niño que acompaña y trabaja alternativamente con la docente de grado, con pares y/o con otros agentes institucionales. Esta dimensión muestra nuevamente sobre la pertinencia del trabajo en equipo, lo cual permite ver un punto común a los agentes educativos desde diferentes perspectivas y esto hace enriquecer el enfoque, como así también beneficia a los alumnos. De esta manera, se estaría trabajando de forma inclusiva valorando el trabajo interdisciplinario, ya que, como sostiene Daniel Valdez (2017), una de las claves para el desarrollo del proyecto de inclusión es el trabajo en equipo. Lo mismo se ve en el ítem C, correspondiente al paradigma de inclusión, en el que la A.E le brinda herramientas a la docente de grado para que intervenga con el niño que acompaña, sin embargo este ítem no fue contestado por ninguna de las acompañantes.

Por otra parte, seis de las encuestadas (46.2%) contestaron el ítem A, que muestra que las acompañantes externas trabajan específicamente con el niño en casi todas las situaciones, y esto está relacionado con el paradigma de integración, en donde la acompañante externa acompaña permanentemente al niño, y esto de alguna manera implica una nueva forma de

exclusión, tal como sostiene Norma Filidoro (2003), cuando explica que, el profesional externo no hace más que remarcar con su constante presencia física la exclusión del niño; es decir, trabaja con el niño su propia exclusión, desde un discurso que, posiblemente sin darse cuenta, utiliza para excluirlo.

#### B. 4. En las asignaturas como Educación física, Música, Arte, etc. ¿qué funciones cumplís como acompañante externo?

13 respuestas



Con respecto al punto B.4 sobre las “prácticas del AE en horas especiales”, se observa que el ítem B fue respondido por un 46.2% (6/13) de las encuestadas, que está vinculado a la colaboración con la docente de la asignatura correspondiente dentro del aula. Este punto corresponde al paradigma de inclusión, ya que hace hincapié en que todos los actores de la escuela puedan trabajar juntos beneficiando a todos los alumnos, incluyendo el niño al que acompaña, es decir reciben un mismo mensaje y trabajan en una misma dirección, tal como sostienen Tony Booth y Mel Ainscow (2000) cuando plantean un conjunto de indicadores que caracterizan las prácticas inclusivas en el aula, entre ellas, que la planificación, desarrollo y revisión de la enseñanza se realice en forma colaborativa. En consonancia con esto, el autor Daniel Valdez (2017) propone eliminar el trabajo individual y solitario de los agentes educativos. Seguido a ese porcentaje, un 38.5% contestó el ítem C, que es similar al anterior, y se tiene en cuenta que los compañeros pueden cooperar entre ellos, considerando que los alumnos no sólo son responsables de su propio aprendizaje, sino también del aprendizaje de los demás miembros de su grupo. En relación a esto, y a favor de este ítem, Francisco Imbernón (1999) plantea que individualizar no es la forma adecuada de trabajar con la diversidad, sino que, por el contrario, la actividad de enseñar debe adoptar diferentes estrategias y formas de aprendizaje que permitan un trabajo grupal e integrador.

Por último, un 15.4% marcó el ítem A, refiriéndose a que se ubican junto al niño porque le cuesta mucho aprender solo, y esta idea está basada en el enfoque de integración, en el que se centra la mirada en el niño en particular. En relación a esto, Mariana Casas (2018) sostiene que la idea en sí misma de integración parte de marcar una diferencia entre el alumno a ser integrado y el resto del grupo. De esta manera, como sostiene García Molina (2003), la integración debe ser asumida como el uso de medios lo más normativo posible con el fin de establecer comportamientos y características que sean lo más parecido posible a las que conseguimos en el resto del contexto sociocultural.

**B. 5. Como acompañante externo, ¿estás desarrollando configuraciones de apoyo para el niño que acompañas?**

13 respuestas



En la dimensión B.5 sobre las “configuraciones de apoyo que realiza el AE”, se ve que más de la mitad de las respuestas de las encuestadas están basadas en el paradigma de inclusión (con un total de 61.54%). Un 30.8% (4/13) marcó el ítem C, el cual expresa que las acompañantes externas colaboran con la docente de grado para hacer las configuraciones de apoyo, y otro 30.8% señaló el ítem F, que muestra que las configuraciones de apoyo las realizan la maestra integradora, la docente y la acompañante externa. Ambos ítems dan cuenta de cómo los actores de la escuela se implican conjuntamente para realizar las configuraciones de apoyo, ya que no es lo mismo que las haga sólo una persona, como por ejemplo la maestra integradora o la acompañante, a que sean pensadas junto con la docente de grado. Esto último refiere a lo que los autores Booth y Ainscow (2000), y Daniel Valdez (2017) entienden como aspectos centrales en la inclusión, como es el trabajo interdisciplinario entre los diferentes agentes.

Por otro lado, se obtuvo el 38.5% de respuestas que son pertenecientes al paradigma de integración escolar. Es decir, un 30.8% respondió la opción A que hace referencia a que sólo las acompañantes externas hacen las configuraciones de apoyo, y un 7.7% contestó la opción D, en el que sólo la maestra integradora se ocupa de hacerlas. Estas dos últimas opciones reflejan una manera desarticulada de intervención, centrada en el trabajo individual, descontextualizado de una labor de apoyo y participación institucional. En este sentido, se pretenden llevar adelante configuraciones de apoyo de forma individual, ya que se busca la normalización del niño (base teórica-filosófica de la integración según Viloria Carrillo (2016)), debido que, como sostiene Rosa Blanco (1999) el eje central está puesto en la persona, que es la que tiene que adecuarse al medio, por lo cual se piensan configuraciones sólo para él. En relación a esta concepción, hay dos opciones que no fueron contestadas que son las siguientes: la opción B refiere a que la docente de grado se ocupa de hacer las configuraciones de apoyo, y la opción E indica que quienes las hacen son la maestra integradora y la acompañante externa.

- **Tercera variable: Prácticas del A.E con el grupo de compañeros del niño que acompaña**

C.1. Cuando planificas como acompañante externo, lo hacés pensando en:

13 respuestas



En el gráfico C.1 predomina el paradigma de integración, ya que el 61.5% (8/13) de las acompañantes externas seleccionaron la opción A, correspondiente al paradigma mencionado, y el resto, el 38.5% (5/13), la opción B, perteneciente al de inclusión.

En la opción A, las prácticas se piensan solamente para el niño acompañado, favoreciendo lo social por y para él. Tal como indica la resolución N° 782/13, la intervención del acompañante externo apunta a la integración social dentro del ámbito escolar. Considerando que esta investigación se basa solamente en acompañantes externos que



trabajan excluyentemente con niños y niñas con trastorno del espectro autista El “Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales” (DSM V) explica que las características principales del TEA son el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social, los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos. Esta opción de respuesta permite dar cuenta que, según Daniel Valdez (2009), actualmente aún hay mitos acerca del TEA, como la idea de que los niños “están en otro mundo”, y por ello, se debería trabajar fundamentalmente para favorecer el “aspecto social”. Hay otra opción correspondiente a este paradigma que es la C, la cual menciona que la A.E acompaña al niño en el aprendizaje de conductas apropiadas para que no interfiera en el desarrollo de la clase, sin embargo ninguna respondió esta opción de respuesta. En relación a esto, Pere Pujolàs Maset (2009) explica que se trata de una estructura “individualista” de la actividad, en la cual los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar para nada con los demás para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sólo interactúan con el docente u otro agente educativo, que son quienes resuelven sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios.

En cambio la opción B, responde al paradigma de inclusión, pues se piensa no sólo en el trabajo interdisciplinario, sino también en actividades para todo el grupo de niños, sin hacer diferencias por diagnósticos. Tomando como referencia a Tony Booth y Mel Ainscow (2000) enfatizan que para desarrollar prácticas inclusivas en el aula, las clases deben responder a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos, como así también los contenidos y actividades de aprendizaje deben ser accesibles para todos los alumnos.

### C. 2. Con respecto a los compañeros del niño que acompaña, ¿cómo es el trabajo en el aula?:

13 respuestas



En el gráfico C.2 predomina el paradigma de la integración, en vista de que la mayoría de las encuestadas respondieron la opción A, es decir el 61.5% (8/13) y la opción B con el 15.4% (2/13). Por último, la opción D, correspondiente a inclusión con el 23.1% (3/13).

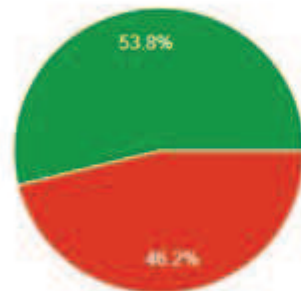
En la opción A las prácticas del A.E se basan en considerar al niño acompañado como “deficitario”, quien recibe ayuda de los demás para que le expliquen a él, entendiéndolo como pasivo en la construcción del conocimiento. Aquí cabe plantearnos: ¿por qué el niño acompañado recibe “ayuda”? ¿acaso la necesita o son los agentes educativos que creen que la necesita por tener un diagnóstico?. Desde esta perspectiva, cabe mencionar al autor Carlos Skliar (2002), quien sostiene que históricamente se han construido dos categorías (mismidad y otredad), en las cuales se podrían “encasillar” las personas según sus características. La mismidad sería “lo normal”, “lo natural”, “lo que es igual”; es decir, lo que está considerado dentro de lo que se acepta porque representa a la mayoría de la sociedad. En cambio, la otredad, entra dentro de la construcción de “Otredad”, lo cual sería “lo anormal”, “lo deficiente”, “lo raro”, debido a tener cualquier característica diferente a lo que la mayoría de la sociedad tiene. Norma Filidoro (2003) dice que a ese “deficiente”, se lo ha tratado y abordado desde la caridad y asistencia, y se lo ha entendido como natural el hecho de ser deficiente, y no como una construcción. En la opción B, al igual que en la A, la práctica del A.E se plantea a partir de comprender que el niño acompañado necesita trabajar exclusivamente con un adulto (A.E) quien tiene el conocimiento y se lo transmite al niño. Esto implica pensar las prácticas desde la pasividad por parte del niño y exclusión por parte del A.E, ya que está vinculado con lo que plantea el autor Alfred Schütz (2003) sobre la “transmisión de información” hacia un sujeto pasivo que debe asimilar lo entregado. Es

decir, la labor del docente (en este caso la acompañante externa), sería de una mera fidelidad a la transmisión de información acorde al acervo cultural existente. Asimismo, se puede ver que la opción C, aunque no haya sido respondida por ninguna de las A.E, refiere que la mayor parte del tiempo la acompañante externa no se encuentra dentro del aula, le da herramientas a la docente para fomentar el trabajo cooperativo entre el niño que acompaña y sus compañeros. Esto, de alguna manera, implica que el A.E es quien tiene el “saber” y se lo transmite al docente, y tal como señala Eduardo de La Vega (2008), es necesario reconocer que no existe realmente el trabajo interdisciplinario en la intervención educativa, debido a que se encuentra una doble dificultad: de los docentes para trabajar junto a los profesionales, y su recíproca, la de éstos para colaborar con aquellos.

Por otro lado, en la opción D, se hace hincapié en valorar las diferencias, entendiéndolas como positivas y fructíferas, aprovechándolas para acercar diferentes formas de construir el conocimiento a partir de lo que le sirva más a cada niño. Siguiendo a Julia Romeo (2003), expresa que los procesos y resultados del aprendizaje varían entre los estudiantes, y esto se debe a las diferencias individuales de aptitudes para aprender, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, concepciones de aprendizajes, interés, autoestima, y, especialmente, disposición afectiva. Esta autora sostiene que si se reconoce que cada estudiante (tenga o no NEE) es una persona única, con necesidades, intereses, percepciones y estilos de aprendizaje determinados, no es coherente excluir a un grupo de personas en el que, culturalmente, se remarcan más sus diferencias. Frente a esto, Pere Pujolàs Maset (2009) refiere que la única manera de atender juntos en una misma aula a los alumnos es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente. La autora explica que el aprendizaje cooperativo es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos de alumnos, de modo que: se asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar); se aproveche al máximo la interacción simultánea entre ellos; con la finalidad de que todos los alumnos de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo y otros valores como la solidaridad, el respeto por las diferencias, la ayuda mutua.

### C. 3. En el momento del recreo, ¿qué haces con el niño que acompañas?

13 respuestas



- a) Trato de que se quede en el aula o en algún sitio sólo, haciendo algo que le interese, si sale al patio podría entrar en crisis con tantos estímulos.
- b) Trabajo anticipándole lo que vamos a hacer, lo acompaño a jugar con los compañeros, y de a poco le voy retirando este apoyo para que juegue sin que me necesite.
- c) Insisto para que se quede con sus compañeros, aunque yo me quedo cerca para intervenir en caso de que presente alguna conducta inapropiada y los moleste.
- d) Salgo del aula con todo el grupo y me quedo con las docentes para que cualquiera de nosotras responda ante cualquier inconveniente.

En el gráfico C.3 predomina el paradigma de inclusión, aunque no hay una diferencia significativa, ya que los porcentajes de las respuestas son 53.8% y 46.2%, lo que implican 7 y 6 acompañantes externos respectivamente; esto es, por un sólo A.E

En la opción D, la práctica del A.E se basa en considerar que el niño es alumno de la escuela, y de la docente de grado, y que no es exclusivamente el A.E el que debe hacerse cargo del niño, marcando la diferencia. También implica que el niño recurra a la docente de grado y no al A.E en un primer momento. Si bien la escuela tiene como objetivo la enseñanza de ciertos contenidos curriculares, hay objetivos no curriculares que son también importantes y no son explicitados, que según Silberkasten (2006), es la integración a un colectivo social, a que se adquiera una identidad de pertenencia. Es decir, que a través de la escuela el niño se incorpora a un grupo, el de sus iguales, y esto le permite lograr un lugar de pertenencia. El autor refiere que la función específica de la escuela es la educación en sus dos vertientes: adquisición de conocimientos y desarrollo de la personalidad del sujeto, teniendo en cuenta el valor emocional estructurante y madurativo de la experiencia de aprender y también de las relaciones interpersonales que se dan en el marco escolar. Esto supone la importancia de que el niño acompañado pueda participar del recreo junto a sus compañeros, y no con su A.E, lo cual constituye una experiencia enriquecedora para él.

En la opción B, al igual que como ya se ha mencionado en ítems anteriores, el A.E trabaja considerando que es él quien tiene el conocimiento, y trabaja desde la individualidad del niño, entendiéndolo como “deficitario”. Bajo este enfoque, se puede ver que también hay otras dos opciones que no fueron contestadas, las cuales son: la opción A, en la que menciona que la A.E trata de que el niño se quede en el aula o en algún sitio solo para evitar entrar en crisis, y la otra opción es la C, en la que la A.E insiste para que el niño se

quede con sus compañeros, aunque ella se queda cerca. Dichas situaciones, tal como lo explicamos anteriormente teniendo en cuenta a Carlos Skliar (2002) y Norma Filidoro (2002), reflejan en marcar físicamente la diferencia de ése niño respecto a los demás por ser “diferente” y tener un “diagnóstico”.

#### C.4. En el caso de que el niño que acompaña presente alguna crisis/berrinche, sus compañeros:

13 respuestas



En la dimensión C.4 predomina el paradigma de integración, ya que las opciones B y C corresponden al mismo con el 61.5% (8/13) y el 30.8% (4/13) respectivamente, y la A al de inclusión, con el 7.7% (1/13).

La opción A corresponde a inclusión, dado que el diagnóstico no interfiere en la percepción de los compañeros y otros hacia el niño, se naturaliza que es igual a cualquier otro niño. Desde este enfoque social, se entiende que:

*La discapacidad se da sólo cuando una persona que tiene ciertas características se enfrenta con una barrera u obstáculo a la participación, si eliminamos esas barreras u obstáculos, las características de las personas quedan, pero no hay discapacidad. Otras barreras que quedan por eliminar son: los prejuicios, las actitudes, las expectativas homogeneizadoras, la discriminación en general (Grupo Art. 24, 2019, p.16).*

Las opciones B y C implican comprender al niño como deficitario y diferente, por el diagnóstico, por lo cual se espera de él, que tenga conductas diferentes al resto de los niños. De esta manera, se presenta el miedo a lo desconocido, a lo raro, a lo diferente, en

vez de entenderlo como algo positivo y enriquecedor. Retomamos nuevamente la idea del autor Carlos Skliar (2002), quien sostiene que el “otro” es una construcción hecha por la mismidad, en términos sociales, culturales y económicos, ya que en realidad no existiría en sí la deficiencia, sino que el poder y el saber de la mismidad, inventaron la alteridad. Agrega también, que no sólo la mismidad construyó la otredad, es decir, a las personas deficientes, sino también construyó la mirada, la forma de actuar, de relacionarse, etc. para con las personas de la otredad, es decir, construyó la vida de las personas de la otredad y las formas de vincularse y de mirar a la otredad, desde la mismidad. Nuria Pérez de Lara (2001) señala lo siguiente:

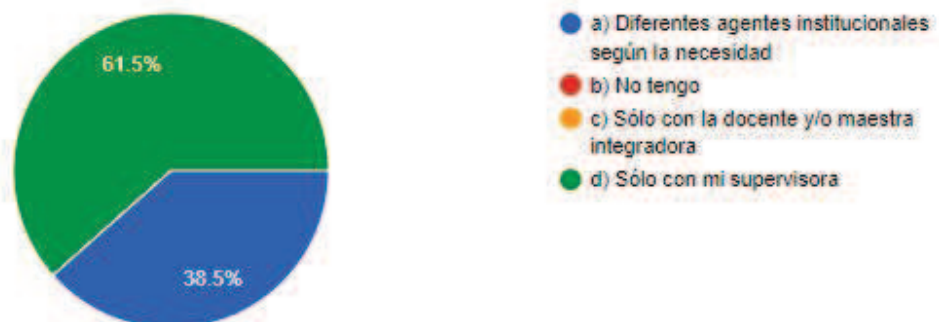
Lo que salta a la vista en el mundo de hoy es, precisamente, la realidad de que nuestro mundo es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación (p.294)

En la misma línea, Jodelet (citada por Skliar, 2002) habla de dos tipos de alteridad, la de “afuera”, que hace referencia a lo exótico con relación a una cultura determinada, y la de “adentro”, vinculada a aquellos que se distinguen dentro de un conjunto comunitario. En relación a esto, Silvia Dubrovsky (2005) refiere que el integrado, paradójicamente, es el de afuera, el otro es el que debe atravesar unidireccionalmente la frontera para estar adentro, y aun allí, en el adentro, correr el riesgo de ser un extranjero, un excluido en el adentro. Por lo tanto, sostiene la autora que al colocar el peso en el “otro” se oculta la responsabilidad individual y/o institucional en la construcción de esta alteridad.

- **Cuarta variable: Paradigma de las prácticas en que se inscriben**

D. 1. Tenés reuniones mensuales de equipo con:

13 respuestas

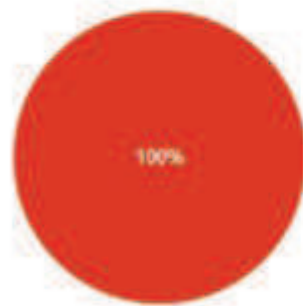


En la dimensión D.1 predomina el paradigma de la integración, ya que la respuesta D, contestada por el 61.5% (8/13), muestra que las acompañantes externas tienen reuniones mensuales de equipo sólo con su supervisora. La opción A, contestada por el 38.5% (5/13), corresponde al paradigma de inclusión debido a que las acompañantes externas tienen reuniones mensuales de equipo con diferentes agentes institucionales según la necesidad, y esta opción implica trabajar de forma interdisciplinaria, a partir de las necesidades que haya. Coincidimos con Teresa González (2008) en la lógica de asumir una *“responsabilidad colectiva con la realidad social, personal y escolar de todos sus estudiantes para comprender que la lucha contra la exclusión es tarea conjunta de profesores y profesionales y una prioridad del centro escolar”* (p.88). En el mismo sentido, el conocimiento de un objeto se efectúa a través de la colaboración de varias disciplinas que aportan sus saberes e interactúan en torno a situaciones problemáticas comunes para analizarlas, comprenderlas y encontrar soluciones factibles que *“respondan adecuadamente a las necesidades educativas planteadas por la realidad social y cultural”* (Jiménez y Vilá, 1999, p.67) con fines de minimizar su impacto.

La opción D implica continuar marcando lo externo del acompañante externo; es decir, lo ajeno que es a la escuela, y por ende que lo que es diferente requiere de un A.E que trabaje exclusivamente con él. También implica que no hay trabajo interdisciplinario con la docente de grado y los diferentes agentes institucionales para pensar planificaciones e intervenciones, y por ende, esto es trabajado por agentes como los supervisores que son ajenos a la escuela, y de esta manera, no comparten la labor diaria con el niño. Bajo este punto de vista, se puede ver que las opciones B (“no tengo”) y C (“solo con la docente y/o MI”), también reflejan que no hay un trabajo interdisciplinario; no obstante, ninguna de las encuestadas marcó dichas opciones. Booth y Ainscow (2000), sostienen que es fundamental que se dé un trabajo interdisciplinario, en el que se diseñen acciones conjuntas regidas por un objetivo común, basado en la interacción entre pares, y que cada experto vierta sus saberes disciplinares. De esta manera, se aprovecha la experiencia y conocimiento de cada uno al compartir tareas y brindarse apoyo mutuo propiciando que cada profesional logre emitir sus conocimientos que puedan contribuir a mejorar la práctica de los agentes educativos. Por lo tanto, si la acompañante externa tiene reuniones sólo con su supervisora, no sería lo mismo para responder a las problemáticas complejas presentes en un aula, que si contara reuniones con todos los agentes involucrados.

D. 2. En caso de que el niño que acompañas presente persistentes dificultades en los procesos de aprendizaje, ¿con cuál de las siguientes respuestas estás de acuerdo?:

13 respuestas



- a) Es porque el niño no se adapta al contexto porque su diagnóstico no se lo permite
- b) Es una falla de todos los actores del sistema educativo porque no se hace lo suficiente, y se debería seguir trabajando en ello.
- c) Es porque la docente, los directores y sus compañeros no son tolerantes con los niños con necesidades educativas especiales
- d) Es esperable, ya que es difícil que logre aprender como los alumnos normales, debido que tiene un diagnóstico severo

La dimensión D.2 responde al paradigma de la inclusión. Es significativo el resultado, ya que el 100% (13/13) respondió la opción B. Esto implica poner el foco de lo que está mal en la escuela, que es quien debe estar preparada para brindar herramientas y formas de aprendizaje en base a las necesidades de cada alumno. Es la escuela la que debe modificar su lógica y no el niño, ni su familia, ni sus compañeros. En relación a esto, los autores Plaisance y Gardou (citados por Larripa y Erausquin, 2010) indican que hoy en día coexisten simultáneamente políticas integradoras que están en continuidad con la educación especial tradicional, y políticas inclusivas, que exigen un cambio radical en las escuelas comunes, una nueva cultura escolar, con miras a habilitar la posibilidad de pensar a la diversidad humana en un sentido amplio. La diferencia central del modelo de inclusión educativa con las políticas de integración escolar, según Mesibov y Shea (citados por Larripa y Erausquin, 2010), radica en que en la integración escolar el alumno debe “ganarse” el derecho a escolarizarse en la escuela común demostrando “progresos”, “avances” en su adaptación, mientras que desde el enfoque de la inclusión educativa, la escuela común es el ámbito de origen de todo alumno, no un escenario educativo a ser ganado. Siguiendo a Rosa Blanco (1999), expresa que el desarrollo de la inclusión educativa es un proceso gradual, y para que éste se lleve a cabo, la sociedad y la comunidad educativa necesitan tener valores de aceptación, respeto y valorar las diferencias. Por lo tanto, es la institución escuela la que, al atravesarnos durante tantos años y por ende ser tan significativa en la vida de los seres humanos, debe repensar formas de valorar las diferencias para construir nuevas formas de inclusión.

Como se puede ver en el gráfico, las opciones de respuestas A, C y D responden al paradigma de integración, ya que refieren a que: el niño debe adaptarse al contexto; los agentes educativos y compañeros deben ser “tolerantes” con el niño con N.E.E; y por



último, es difícil que el niño acompañado logre aprender como sus compañeros. En el manual de “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos de la provincia de Buenos Aires” (2019) indica que el eje está puesto en que las escuelas deben modificarse y no los alumnos. Asimismo refiere que actualmente existe una concepción muy difundida en las comunidades educativas, de que son los alumnos quienes deben adaptarse a las instituciones, y esta concepción pretende que las personas con discapacidad, entre otros grupos históricamente excluidos de las escuelas comunes, respondan a las formas de enseñanza tradicional (esto supone que todas las personas aprenden lo mismo en el mismo momento y de la misma forma). Por el contrario, desde el paradigma de la educación inclusiva, se plantea que son las escuelas las que deben transformarse para dar respuesta a los requisitos de todos los estudiantes, incluyendo a las personas con discapacidad.

D. 3. Respecto a que los niños con necesidades educativas especiales sean incorporados a la escuela común, considerarás que:

13 respuestas



Por último, en relación al punto D.3 sobre las “prácticas del A.E frente a la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en la escuela común”, se evidencia que predomina el paradigma de integración, obteniendo el porcentaje de un 61.5% (8/13) en el ítem A, que muestra que depende de lo complejo que sea el caso está bien, y un 30.8% (4/13) indica que está bien que estén en la escuela común siempre que estén acompañados por su A.E o M.I. Estas respuestas, de alguna manera, se alejan de la concepción de la “escuela para todos” que plantean Booth y Ainscow (2003), debido a que uno de los aspectos fundamentales del proceso de inclusión es asegurar una educación basada en la diversidad, es decir, en que las diferencias en el alumnado sean consideradas como un valor positivo y

necesario para la comunidad escolar en todas sus dimensiones. A pesar de que hay dos opciones (C y D) que no fueron contestadas por las acompañantes, corresponden al paradigma de integración, ya que en una hace referencia a que según la complejidad del caso los niños con N.E.E son un obstáculo para sus compañeros por ser disruptivos, y en la otra indica que deberían ir a una escuela especial para estar con otros niños que tengan su mismo diagnóstico. En relación a lo anterior, Pere Pujòlas (2009) señala que las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños y niñas, incluso los que tienen discapacidades más severas, han de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común.

El último ítem, respondido por un 7.7% (1/13), corresponde al paradigma de inclusión, dado que tal como lo indica: cada uno es diferente y debe haber una sola escuela. Según Rosa Blanco (1999), no basta con tomar a todos los alumnos como iguales, sino como la igualdad de oportunidades para todos y para eso se necesita que en la escuela eduquen en la diversidad y que entiendan la diversidad como una fuente de enriquecimiento. En consonancia con esto, Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999) sostienen que la escuela debe ser capaz de educar a todo alumno, y en este sentido, plantean que uno de los aspectos fundamentales del proceso de inclusión es el establecimiento de una serie de principios y valores a los que es necesario recurrir y respetar para asegurar una educación basada en la diversidad, es decir, en que las diferencias en el alumnado sean consideradas como un valor positivo y necesario para la comunidad escolar en todas sus dimensiones. En palabras de Ainscow (2003), la inclusión es un proceso, es decir que debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. El autor sostiene que se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.

- **Conclusiones:**

A partir de la pregunta de investigación planteada como *“¿Cuáles son las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista de nivel primario que se inscriben en el paradigma de la integración escolar y en el paradigma de inclusión en escuelas comunes, de gestión pública y privada, del Partido de General San*

*Martín de la Provincia de Buenos Aires?*”, se ha propuesto que la forma de obtener datos sea mediante encuestas.

A su vez, nuestros conocimientos y prácticas nos han permitido plantear la hipótesis de la siguiente manera: *“La mayoría de las prácticas de los acompañantes externos de niños y niñas con TEA están orientadas al trabajo con tales niños y sus dificultades sin considerar su contexto, esperando que sean los niños y niñas quienes se adapten al contexto, y se inscriben dentro del paradigma de la integración escolar”*. En consonancia con esto, planteamos el objetivo general de la siguiente manera:

*“Describir las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con TEA de nivel primario en relación con los paradigmas de Integración Escolar y de Inclusión Educativa en escuelas comunes, de gestión pública y privada, del Partido de General San Martín, de la Provincia de Buenos Aires”*

Consideramos que las encuestas, formuladas como de opción múltiple, permitieron no sólo utilizar poco tiempo de los acompañantes externos para que las completen, sino también clasificar rápidamente las prácticas como aquellas que se enmarcan en el paradigma de integración y aquellas que lo hacen en el de inclusión. Es decir, esta modalidad de encuesta ha sido pensada teniendo en cuenta principalmente que han sido tomadas durante el período del mes de Diciembre de 2019, durante los últimos días del calendario escolar, y los días siguientes. El hecho de que se hayan encuestado durante las clases y los días posteriores fue intencional, para intentar lograr mayor objetividad, ya que se ha considerado que el hecho de que los acompañantes estén de vacaciones podía influir.

De esta manera, los resultados de las encuestas nos permiten considerar que, la hipótesis ha sido corroborada. Es decir, luego de describir y justificar las prácticas de los acompañantes externos en sus diferentes abordajes, se ha llegado a los resultados que indican que, en total, hay 102 respuestas que responden al paradigma de inclusión, y 106 al de integración.

Si bien consideramos que ha sido corroborada la hipótesis, resulta interesante dar cuenta que la diferencia no es significativa, ya que hay solamente 4 respuestas de diferencia. En este sentido, consideramos que hay ciertos aspectos que serían pertinentes tomar en cuenta para futuras investigaciones (tales como los aspectos cualitativos que se pierden) que será retomado en la discusión.

Continuando con los resultados, es posible advertir que, por un lado, hay ciertas respuestas que son un llamado de atención debido que indican prácticas basadas en la integración, y por otro lado, hay otras respuestas que permiten afirmar que se estaría en transición al paradigma de la inclusión. En este último sentido, habría una reflexión crítica sobre las prácticas de los A.E que indicaría que actualmente estamos camino a un cambio de paradigma. Esto se puede ver claramente cuando en la dimensión D.2 que corresponde a *“prácticas del A.E con respecto al no-aprender del niño que acompaña”*, todas las A.E, es decir el 100% respondieron que es una falla del sistema educativo. Sin duda hay otras dimensiones ya explicadas que también indicarían que se está en transición al cambio de paradigma, sin embargo esa dimensión es una de las más representativas. En este sentido, Mel Ainscow (2003) menciona que la inclusión es un proceso, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos, y debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Asimismo, Rosa Blanco (1999), expresa que el desarrollo de la inclusión educativa es un proceso gradual, y para que éste se lleve a cabo, la sociedad y la comunidad educativa necesitan tener valores de aceptación, respeto y valorar las diferencias.

Por otro lado, las prácticas basadas en la integración que han sido nombradas anteriormente, se asociarían a la persistencia de etiquetar a los alumnos. En este sentido, en la dimensión D.3 sobre las *“Prácticas del A.E frente a la inclusión de niños con necesidades educativas específicas en la escuela común”*, el 92.31% de las encuestadas han marcado respuestas correspondientes al paradigma de integración. Ocho acompañantes han referido que “depende lo complejo que sea el caso está bien”, y cuatro encuestadas han respondido que “está bien que estén en la escuela común siempre que estén acompañados por su acompañante externo o su maestra integradora”. Esto, tal como expresan los autores Echeita y Verdugo (2004), genera un efecto devastador sobre las expectativas de los docentes, los compañeros y las familias. También señalan que estas etiquetas antes eran más duras y peyorativas (subnormal, disminuido) y hoy más suaves (“alumnos de integración”). Por todo lo mencionado, compartimos con los autores que es fundamental poder reflexionar sobre la idea de que la distinción entre escuelas “regulares” y escuelas “especiales” es una dicotomía absurda que entorpece el progreso hacia la inclusión. Desde una perspectiva crítica a lo mencionado, Gabriela Dueñas y Cecilia Kligman (2009) refieren que diagnosticar y patologizar a la infancia entendiendo que los obstáculos que se dan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje o los llamados “problemas de conducta” que muestran los niños en las escuelas, parecen ser suficientes para establecer un “diagnóstico”. Esto significa, como sostienen las mismas autoras, como

una forma de “solucionar” rápida y linealmente el problema patologizando a los niños como si su conducta respondiera en forma unívoca a una enfermedad que puede superarse con medicación, sin analizar que puede ser un indicio de otras problemáticas.

Otras de las prácticas de integración evidenciadas a partir de las encuestas importantes a reflexionar se relacionan con lo que Echeita y Verdugo (2004) entienden como “acomodar” a los alumnos sin más, en un contexto escolar pensado para “alumnos normales”, que acepta que “estén allí”. Esto se relaciona también con prácticas en las que hay una distinción entre alumnos y profesionales, en palabras de Echeita y Verdugo (2004), sería lo que llaman la “delegación de responsabilidad”, en los “especialistas” (esto es, que el A.E se hace cargo exclusivamente del niño acompañado, y la docente del grado del resto de los alumnos, quien además, continuando con Echeita y Verdugo, están para “colaborar y cooperar” en la tarea educativa. En relación a esto, compartimos lo que sostiene el autor Eduardo de La Vega (2008), quien enfatiza que es necesario reconocer que no existe realmente el trabajo interdisciplinario en la intervención educativa, ya que se encuentra una doble dificultad: de los docentes para trabajar junto a los profesionales, y su recíproca, la de éstos para colaborar con aquellos. Esta dificultad está condicionada por la pregnancia de la práctica clínica de los profesionales (psicólogos, psicopedagogos) que lleva al docente a atribuir a los mismos un saber “todo poderoso y mágico”, y de esta manera, le permite desligarse rápidamente de parte suya con respecto al problema. Ello contribuye, desde el punto de vista de Echeita y Verdugo (2004), a promover una visión dicotómica del alumnado; es decir, los alumnos “normales”, responsabilidad del docente, y “los otros, los especiales” en buen grado responsabilidad también de “los otros docentes” (maestra integradora, acompañante, etc). Esto sin duda, se asocia a las prácticas que realizan muchos docentes (y no pocos A.E), como sostienen dichos autores, que siguen pensando que son sus “déficit”, o sus condiciones personales o sociales, los factores clave que explicarían sus dificultades escolares, dejando a buen recaudo la incómoda tarea de cuestionarse sus propias ideas y prácticas educativas.

Sin dudas consideramos esencial visibilizar estas prácticas para poder reflexionarlas, y pensar desde qué concepción de alumno, de escuela, de docente, de interdisciplina, entre otras cuestiones, se llevan adelante. Es importante comprender que estas prácticas tienen una causa, un origen y una construcción, y es por esto que de ninguna manera esta investigación busca juzgar, en algún aspecto, la labor de las A.E, sino por el contrario, busca reivindicar todos los conocimientos para poder reflexionar sobre la relevancia de sus prácticas (ya sean psicopedagogas, docentes de educación especial, etc.). En este sentido,

creemos que los mismos podrían aportar trabajando de forma interdisciplinaria en las escuelas, y de esta manera, se podría llegar a la inclusión educativa.

Pretendemos entonces valorar la labor de los A.E, y acompañar en la reflexión crítica de los diferentes agentes institucionales y sociales sobre sus roles, objetivos, etc., ya que compartimos la idea de Echeita y Verdugo (2004) de que la inclusión hace referencia a la necesidad de modificar los sistemas de atención y apoyo no sólo en el ámbito individual, sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general. La educación inclusiva, hacia la cual nos dirigimos, consiste en: *“transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todo el estudiantado, incluyendo a los estudiantes con discapacidad”*. (Grupo Art. 24, 2019, p.21).

- **Discusión:**

Los resultados obtenidos en esta investigación son sometidos a discusión e interpretación de acuerdo al marco teórico que sustenta este estudio, con el propósito de dar respuesta al objetivo general que nos planteamos: *Describir las prácticas de los acompañantes externos con niños y niñas con TEA de nivel primario en relación con los paradigmas de Integración Escolar y de Inclusión Educativa en escuelas comunes, de gestión pública y privada, del Partido de General San Martín, de la Provincia de Buenos Aires.*

En lo que respecta al alcance de esta investigación, los hallazgos obtenidos permiten visualizar el predominio del paradigma de Integración Escolar o del paradigma de Inclusión Educativa que se enmarcan las prácticas de los acompañantes externos que participaron en la muestra. En relación a los resultados dados, podemos señalar que, si bien se observan prácticas de acompañantes externos que tienden a inscribirse en el paradigma de Integración Escolar, también se ven prácticas de que se encuentran en un proceso de transformación hacia la educación inclusiva.

Hay ciertos límites encontrados a lo largo del proceso de investigación, interesantes a tener en cuenta para futuras investigaciones, éstos son: al ser un trabajo cuantitativo, hay datos cualitativos (verbales y no verbales) de las acompañantes externas que podrían ser sumamente enriquecedores al momento de plantear una investigación similar. También encontramos ciertos límites en lo que respecta a la necesidad de acotar nuestros objetivos a las prácticas de los A.E, ya que resulta interesante conocer las representaciones de tales

profesionales desde los cuales realizan sus prácticas, y por ende no menos importante, indagar sobre cuánto se trabaja en su formación sobre el tema de investigación (integración e inclusión escolar). Por otro lado, hemos encontrado, a partir de los breves comentarios de las A.E, que hay cierta resistencia en general por parte de las instituciones educativas en trabajar de forma interdisciplinaria e incluir como parte esencial al A.E dentro del equipo de trabajo. Ésto, sumado a la precarización laboral que implica este tipo de trabajo, y en consonancia, la feminización de este tipo de labor, resulta de gran interés para futuras investigaciones. Por último, en cuanto a los límites, si bien todas las acompañantes externas ejercen sus prácticas con niños y niñas con TEA en el nivel primario, se observa que hay heterogeneidad de perfiles entre las mismas, por lo que se dificulta realizar una correspondencia entre las respuestas dadas, ya que son diversos factores que influyen sus prácticas así como: la formación profesional de las A.E; la presencia o no de maestra integradora; el papel que desempeña cada uno de los agentes educativos y su concepción con respecto al rol del A.E y a la del niño con discapacidad; la participación y la toma de decisiones de la institución educativa; la propia organización en torno al currículum, etc. Además de lo mencionado, sería interesante indagar acerca del plan de estudios de la carrera docente en relación a cátedras que involucren contenidos sobre la diversidad y la inclusión, ya que estos conocimientos podrían influenciar en sus prácticas.

Consideramos a esta investigación como un valioso aporte a la Psicopedagogía (y esperamos que así sea), ya que, como se ha mencionado anteriormente, los profesionales de esta disciplina estamos constantemente intentando modificar, conocer y ampliar métodos y técnicas para acompañar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada, según las necesidades de cada sujeto aprendiente, valorando considerablemente la diversidad como valor esencial. En este aspecto, la búsqueda incesante de métodos de inclusión deben ser nuestro motor cada día. Apostamos y esperamos colaborar con la comunidad científica a ir en busca de ello.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- A.A.M.R. (1997). Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza.
- Ainscow, M. (1990). Special needs in the classroom. A Teacher Education Resource Pack. (Student Materials). Proyecto UNESCO, versión piloto.
- Ainscow, M. (1995). Necesidades educativas especiales. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Facultad de Educación. Universidad de Mánchester, Reino Unido.
- Alemañy Martínez, C., (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. Revista Académica Semestral.
- Arazi G. y García M. C., (2008). Golpe a golpe, verso a verso... pensemos en lo diverso. Revista PerteneSer. Buenos Aires, 60 p. 1 v : il.
- Arnáiz, P., (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Málaga, Aljibe.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. Siglo cero, nº37, pp 16 a 21.
- Baquero, R. (1996) "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas", en Vygotsky y el aprendizaje escolar", Buenos Aires, Aique. Cap. 5.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Documento de UNESCO.
- Blanco, R. (2004). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Compilación de Marchesi, Coll y Palacios. Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Edit. Alianza. España
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15. Consultado en el mes de Agosto de 2019: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela. Versión en castellano. UNESCO-CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).



- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. INDEX. Universidad Autónoma de Madrid (pp. 227-237)
- Casas, M. (2018) “La exclusión incluida”. Consultado en:  
<http://www.elsigma.com/educacion/la-exclusion-incluida/13480>.
- Daniel Valdez (Comp.) (2016). Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo. Tapa Buenos Aires: Paidós.
- De la Vega, E. (2008). Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible. Buenos Aires: Noveduc.
- Dubrovsky, S. (2005). “Los rápidos y los lentos (inteligencia contra reloj)” . En: La integración escolar con problemática profesional. Novedades Educativas.
- Dueñas, G. y Kligman, C. (2009) “Reflexiones acerca del impacto de ciertos discursos y prácticas de psicología y Psicopedagogía en el ámbito educativo. La patologización y medicalización de la Infancia”. En Revista Signos Universitarios. Psicopedagogía. Número Aniversario. Año XXVIII. Número 44. Buenos Aires.
- Filidoro, Norma. (2002). Adecuaciones curriculares. En “Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica”. Edit. Biblos, Bs. As.
- Filidoro, N. (2003). Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Edit. Noveduc.
- Filidoro, N. (2009). Cuando las etiquetas se tornan invisibles. III Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia. En “Niños o Síndromes?” DUEÑAS G cooipiladora (2011) Buenos Aires: Noveduc.
- García Molina, J. (Coord) (2003). De nuevo, la educación social. Madrid. Dykinson.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro Escolar. REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación), Vol. 6, No. 2, pp. 82-99.
- Grupo Art. 24, (2019). Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Diseño Editorial: Micaela Noziglia. Obtenido en el mes de Diciembre de 2019:  
<https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual-digital.pdf>

- Imbernón, F. (1999). "Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana", en IMBERNÓN, F. (Coord): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, Graó.
- Jiménez Martínez P., y Vila Suñé M. (1999). Capítulo 2: Perspectiva socio- histórica y desarrollo conceptual. De la Educación Especial a la educación en la diversidad. Edit. Aljibe, Málaga.
- Larripa, M., & Erausquin, C. (2010). Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström. Anuario de investigaciones, 17, 165- 179. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a16.pdf>
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Congreso de la Nación Argentina, 14 de diciembre del 2006.
- Ley N°26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de la Nación Argentina. 6 de Junio de 2008.
- Ley N°27.043. Ley Integral de Trastornos del Espectro Autista (TEA). Congreso de la Nación Argentina. 19 de Noviembre de 2019.
- Luque, D. J., (2006). Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad: Análisis de casos prácticos. Archidona, Aljibe.
- Millá, M. & Mulas, F. (2009) Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. Rev Neurol 2009; 48 (Supl. 2):S47-S52. Recuperado: <https://www.neurologia.com/articulo/2009020>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2019). Cuadernillo educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Obtenido desde: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion\\_inclusiva\\_fundamentos\\_y\\_practic as\\_para\\_la\\_inclusion\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practic_as_para_la_inclusion_0.pdf) necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Gobierno Vasco.
- Müller, M. (1984). Psicología y psicopedagogos. Temas de Psicopedagogía.

- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. In P. Arnaiz, M. D. Hurtado, F. J. Soto (Coords.), 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario (pp.1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Nirje, B. (1980). The Normalization principle. In R. J. FLYNN & K. E. NITSCH (Eds.), Normalization, social integration, and community services (pp. 31–49). Baltimore: University Park Press.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Cinca, Madrid.
- Pérez Bueno, L. C. (2010). Discapacidad, derecho y políticas públicas, Madrid, Cinca.
- Pérez de Lara, Núria. (1995) La capacidad de ser sujeto. Edit. Laertes. España.
- Quinn, G. y Degener, T. (eds.) (2002). Derechos humanos y discapacidad: uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad, Nueva York y Ginebra, Doc. HR/PUB/02/1, Naciones Unidas.
- Resolución N° 1664/17. “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires”. Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1 de Diciembre de 2017.
- Resolución N° 782/13. Resolución sobre acompañantes/asistentes externos. Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, 22 de Julio de 2013.
- Rivière, A., (s.f).Inventario del Espectro Autista. En IDEA: Inventario del Espectro Autista. Ed. Fundec.
- Romeo, J., (2003). Características de aprendizaje. Apuntes de currículo. Santiago, Chile.
- Rubio, J. y Varas, J., (1999). En Rubio y Varas, La encuesta. Libro: El analisis de la realidad en la intervencion social. Metodos y tecnicas. Cap.16 (Pp 328- 337). Madrid: CCS.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Silberkasten, M. (2006) "La construcción imaginaria de la discapacidad". Buenos Aires: Editorial Topia.
- Skliar, Carlos. (2002). Acerca de la anormalidad y de lo anormal. En ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Edit. Miño y Dávila. Bs. As.
- Stainback, S. y Stainback W. (1999). La colaboración del alumno. En Aulas inclusivas. Edit. Narcea, Madrid.
- Tecnológico de Monterrey. (1999). Aprendizaje Colaborativo-Técnicas didácticas. Programa de desarrollo y habilidades docentes. Dirección de Investigación e innovación educativa. México. Recuperado desde:  
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/09/aprendizaje-cooperativo-tecnicas-didacticas.pdf>.
- Valdez, D. (2009). Disminuir barreras al aprendizaje y la participación. En Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. 1ª ed. Buenos Aires, Paidós.
- Vasen, J.: (2010) Una epidemia de nombres impropios. Buenos Aires: Noveduc.
- Van Steenlandt, D. (1991). La integración de Niños Discapacitados a la escuela común. UNESCO-OREALC.
- Velardi Lizana, V. (2012). "Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico", Revista Empresa y Humanismo. Vol. XV, n° 1, pp.115-136.
- Victoria Maldonado, Jorge A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Bol. Mex. Der. Comp*, vol.46, n.138, pp.1093-1109. ISSN 2448-4873. Vitoria. Págs.: 19-36.
- Vilorio Carrillo, María E. (2016). La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela. Universitat de Girona. Departament de Psicologia, Venezuela.

## 5. ANEXOS:

### - **ANEXO I:**

#### **Consentimiento Informado para Participantes del Trabajo Final de Egreso**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación se realiza en el marco del Trabajo final de Egreso, para la obtención del título de Licenciadas en Psicopedagogía de las estudiantes Yanina Messina y Micaela Otero de la Universidad Nacional de San Martín. La investigación se titula como “*Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA*”, y la tutora es la Lic. Gisela Arazi.

Si vos accedés a participar en este Trabajo Final de Egreso, se te pedirá responder preguntas en formato de encuesta de opción múltiple. En todas las preguntas se podrá seleccionar una sola opción. Esto tomará aproximadamente entre cinco y diez minutos de tu tiempo, y sólo será necesario realizarlo personalmente con una de las estudiantes interesadas, a través del formulario de Google. El hecho de que se utilice el formulario mencionado es a fin de organizar de forma más prolija la información.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Tus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas, bajo ningún aspecto se utilizarán ni revelarán datos personales, y tampoco implica ningún tipo de riesgo a nivel laboral.

Si tenés alguna duda sobre este proyecto, podés hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él. Igualmente, podés retirarte del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista te parecen incómodas, tenés el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Luego de recolectar la información requerida y de ser analizada, quienes conducimos la investigación nos comprometemos a enviarte un mail a la dirección que indiques, evidenciando los resultados obtenidos.

Desde ya le agradecemos tu participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por las estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía Yanina Messina y Micaela Otero, de la Universidad Nacional de San Martín. He sido informado (a) de que la meta de este trabajo final de egreso es indagar acerca de las prácticas que realizan los Acompañantes Externos

en sus prácticas con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, de escuelas comunes y primarias del Partido de San Martín.

Me han indicado también que tendré que responder una encuesta de opción múltiple, la cual tomará aproximadamente entre cinco y diez minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. Tampoco causará ningún compromiso en mi situación de trabajador/a. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Micaela Otero al mail mica.otero87@gmail.com.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que me enviarán información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-----

Aclaración del Participante

Mail del Participante

Fecha

- **ANEXO II:**

**ENCUESTA PARA ACOMPAÑANTES EXTERNOS QUE EJERCEN SUS PRÁCTICAS CON NIÑOS Y NIÑAS CON TEA EN SUS AULAS**

**-PARTE I: DATOS GENERALES**

- Nombre:
- Edad:
- Género:
- E-mail:
- Teléfono:
- ¿Qué formación tenés?:
- ¿Cuántas horas por semana hacés el acompañamiento escolar?:
- ¿El niño que acompaña cuenta con un maestra integradora?:
- ¿Qué edad tiene el niño que acompañas?
- ¿A qué grado asiste al niño que acompañas?
- ¿La escuela es de gestión pública o privada?

**-PARTE II: PRÁCTICAS DEL ACOMPAÑAMIENTO EXTERNO**

***Por favor, te pedimos que seas totalmente honesto/a con las respuestas. Bajo ningún aspecto esta encuesta tiene que ser considerada como riesgosa para tu condición de trabajador/a. Recordá que esta encuesta es sumamente confidencial y anónima.***

***Por último, te pedimos que leas atentamente las consignas ya que, si bien la mayoría de las preguntas tiene una sola respuesta, hay algunas en las que podrás marcar más de una opción, y/o escribir brevemente otra respuesta. ¡Ahí vamos!***

**A) Acompañante externo con respecto al niño que acompaña:**

**1. En tu práctica como acompañante externo, ¿dónde te ubicas en el aula?:**

- a) Siempre te sentás al lado del niño que acompañas
- b) Te sentas con el niño que acompañas sólo cuando necesita ayuda y a veces con sus compañeros
- c) Te sentas con la docente de grado para trabajar en conjunto

**2. Cuando el niño que acompañas presenta dificultad en la apropiación de algún contenido escolar:**

- a) Se lo explico yo directamente porque me corresponde por ser su acompañante
- b) Se lo explico yo para ir sacándole de a poco la ayuda y fomentar su autonomía
- c) Le doy herramientas a la docente de grado y a sus compañeros para que se lo expliquen
- d) Diseño herramientas para andamiar la construcción de aprendizaje significativo

**3. Si el niño que acompañas presenta alguna crisis/berrinche/dificultad conductual, ¿cómo actúas como acompañante externo?:**

- a) Retiro al niño del aula y hablo con él para que me cuente qué le pasa
- b) Pongo en común la situación con los compañeros para encontrar una solución junto con la docente de grado
- c) Dejo que la docente intervenga y estoy atenta a acompañar la situación

**4. ¿Cómo trabajas el desarrollo de la autonomía en el niño que acompañas?**

- a) Lo acompaño brindándole andamiaje según la situación
- b) Lo acompaño casi todo el tiempo porque le cuesta hacer cosas sólo
- c) Trabajo con la docente de grado para, en conjunto, diseñar herramientas que potencien su autonomía

**B) Acompañante externo en interdisciplina con el docente:**

**1. ¿Quién hace las pruebas del niño que acompañas?**

- a) La docente de grado
- b) La maestra integradora
- c) Yo
- d) La docente de grado con mi participación
- e) Las opciones a y b

**2. ¿Quién hace los boletines de calificación del niño que acompañas?**

- a) La docente de grado
- b) La maestra integradora
- c) Yo
- d) La docente de grado con mi participación
- e) Las opciones a y b

**3. Con respecto a tu práctica en el aula como acompañante externo con el niño que acompañas:**

- a) Trabajo específicamente con el niño en casi todas las situaciones
- b) Intervengo en determinadas situaciones con el niño que acompaño y trabajo alternativamente con la docente de grado, con pares y/o con otros agentes institucionales.
- c) Le doy herramientas sólo a la docente de grado para que intervenga con el niño que acompaño

**4. En las asignaturas como Educación física, Música, Arte, etc. ¿qué funciones cumplís como acompañante externo?**

- a) Me ubico junto al niño porque le cuesta mucho aprender sólo, y se distrae
- b) Colaboro con la docente de la asignatura correspondiente dentro del aula, y le sugiero que el niño que acompaño trabaje en grupo con sus compañeros en la clase.
- c) No es necesario que yo esté, porque sus compañeros lo ayudan en caso de que necesite apoyo, al igual que los docentes



**5. Como acompañante externo, ¿estás desarrollando configuraciones de apoyo para el niño que acompañas?**

- a) Sí, las hago yo sola
- b) La docente de grado se ocupa de hacerlas
- c) Colaboro con la docente de grado para hacerlas
- d) La maestra integradora se ocupa de hacerlas
- e) Las hacemos la maestra integradora y yo
- f) Las hacemos la maestra integradora, la docente y yo

**C) Acompañante externo con el grupo de compañeros del niño que acompaña:**

**1. Cuando planificas como acompañante externo, lo hacés pensando en:**

- a) Favorecer el aspecto social del niño que acompaño
- b) Planteo actividades en equipo con los diferentes actores institucionales para favorecer a todo el grupo.
- c) Acompañar al niño en el aprendizaje de conductas apropiadas para que no interfiera en el desarrollo de la clase

**2. Con respecto a los compañeros del niño que acompañas, ¿cómo es el trabajo en el aula?:**

- a) Los compañeros ayudan al niño que acompaño en la comprensión de alguna actividad porque yo trabajo fomentando el trabajo en grupo
- b) Los compañeros no intervienen ya que el niño que acompaño se concentra más cuando trabaja conmigo
- c) La mayor parte del tiempo no estoy dentro del aula, le doy herramientas a la docente para fomentar el trabajo cooperativo entre el niño que acompaño y sus compañeros
- d) Se plantean actividades para todos valorando la singularidad de cada uno, y fomentando la colaboración entre todos

**3. En el momento del recreo, ¿qué haces con el niño que acompañas?**

- a) Trato de que se quede en el aula o en algún sitio sólo, haciendo algo que le interese, si sale al patio podría entrar "en crisis" con tantos estímulos
- b) Trabajo anticipándole lo que vamos a hacer, lo acompaño a jugar con los compañeros, y de a poco le voy retirando este apoyo para que juegue sin que me necesite
- c) Insisto para que se quede con sus compañeros, aunque yo me quedo cerca para intervenir en caso de que presente alguna conducta inapropiada y los moleste
- d) Salgo del aula con todo el grupo y me quedo con las docentes para que cualquiera de nosotras responda ante cualquier inconveniente

**4. En el caso de que el niño que acompañas presente alguna crisis/berrinche, sus compañeros:**

- a) Lo tratan con naturalidad, su diagnóstico no tiene importancia
- b) Entienden que es diferente a los demás y por ende es común que tenga conductas atípicas
- c) Les da miedo ayudarlo porque saben que hay algo diferente en él

**D) Paradigma de las prácticas en que se inscriben**

**1. Tenés reuniones mensuales de equipo con:**

- a) Diferentes agentes institucionales según la necesidad
- b) No tengo
- c) Sólo con la docente y/o maestra integradora
- d) Sólo con mi supervisora

**2. En caso de que el niño que acompañas presente persistentes dificultades en los procesos de aprendizaje, ¿con cuál de las siguientes respuestas estás de acuerdo?:**

- a) Es porque el niño no se adapta al contexto porque su diagnóstico no se lo permite
- b) Es una falla de todos los actores del sistema educativo porque no se hace lo suficiente, y se debería seguir trabajando en ello
- c) Es porque la docente, los directores y sus compañeros no son tolerantes con los niños con necesidades educativas especiales
- d) Es esperable, ya que es difícil que logre aprender como los alumnos normales, debido que tiene un diagnóstico severo

**3. Respecto a que los niños con necesidades educativas especiales sean incorporados a la escuela común, considerás que:**

- a) Depende lo complejo que sea el caso está bien (si es una situación compleja debe ir a especial, sino no)
- b) Está bien que estén en la escuela común siempre que estén acompañados por su acompañante externo o maestra integradora
- c) Depende la complejidad del caso son un obstáculo para el resto del grupo de compañeros porque son disruptivos
- d) Debería ir a una escuela especial para estar con otros alumnos que tengan su mismo diagnóstico o parecido

**¡Fin! ¿Tenés alguna duda o comentario?**

**Desde ya, agradecemos mucho tu colaboración. Recordá que te vamos a enviar una copia con tus respuestas, y una vez que hayamos concluido con el Trabajo Final de Egreso te enviaremos otra copia al mail que nos brindaste, como fuiste informada en el consentimiento. ¡Muchas gracias!**