

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA
HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO FINAL DE EGRESO

*La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel
primario.*

RIOS, SARA

CASTILLO, FLORENCIA.

Diciembre 2021

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO FINAL DE EGRESO

La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario.

RIOS, SARA. DNI: 25.779.084
CASTILLO, FLORENCIA. DNI: 27.926.920

DOCENTE TUTOR: Dr. VILLELLA, JOSÉ
Diciembre 2021

Índice

Resumen.....	5
Capítulo 1: La inclusión escolar: un marco legal.....	6
Práctica docente: ¿Tradicional o pedagogía inclusiva?.....	12
Capítulo 2: Representaciones Sociales.....	15
Representaciones Sociales y su incidencia en la Inclusión Escolar.....	17
Capítulo 3: Estrategia metodológica y análisis de los datos.....	20
Instrumento de recolección de datos y producción de la información.....	21
Sujetos de la investigación.....	22
Recolección de datos e interpretación de la información.....	22
Capítulo 4: Conclusiones.....	39
De lo cuantitativo a lo cualitativo.....	44
Conclusión final.....	49
Anexo 1: Cuestionario.....	53
Anexo 2: CV Rios Sara.....	59
Anexo 3: CV Castillo Florencia.....	61
Bibliografía.....	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1: La educación inclusiva.....	23
Gráfico 2: Diferencias entre integración e inclusión (si-no).....	23
Gráfico 3: Diferencias entre integración e inclusión (Definición).....	24
Gráfico 4: Los actores que intervienen en un DEI.....	24
Gráfico 5: Cualidades que fomentan la corresponsabilidad. Derecho a la educación.....	25
Gráfico 6: Cualidades que fomentan la corresponsabilidad. Respeto.....	25
Gráfico 7: Cualidades que fomentan la corresponsabilidad. Promoción.....	25
Gráfico 8: Cualidades que fomentan la corresponsabilidad. Reciprocidad escuela-familia.....	25
Gráfico 9: Cualidades que fomentan la corresponsabilidad. Desarrollo de competencias.....	25
Gráfico 10: Organización de los entornos de aprendizaje.....	26
Gráfico 11: Definición de accesibilidad y ajustes razonables.....	27
Gráfico 12: Proporcionar igualdad de oportunidades.....	27
Gráfico 13: Desafíos de la Inclusión. Adquirir herramientas para la vida.....	28
Gráfico 14: Desafíos de la Inclusión. Aprender lo mismo que sus pares.....	28

Gráfico 15: Desafíos de la Inclusión. Obtener el título.....	28
Gráfico 16: Desafíos de la Inclusión. Adquirir aprendizajes significativos.....	29
Gráfico 17: Normativas y resoluciones. Conocimiento.....	29
Gráfico 18: Normativas y resoluciones. Forma de acceso.....	29
Gráfico 19: Contexto áulico. Diversidad de alumnos.....	30
Gráfico 20: Barreras de la inclusión. Del propio alumno	32
Gráfico 21: Barreras de la inclusión. Problemas por el diagnósticos.....	32
Gráfico 22: Barreras de la inclusión. Problemas del aprendizaje.....	32
Gráfico 23: Barreras de la inclusión. Particularidades de diagnóstico.....	32
Gráfico 24: Formación docente. Formación para la diversidad en el aula.....	33
Gráfico 25: Intervención de los docentes en DEI. Roles.....	35
Gráfico 26: Intervención de los docentes en DEI. Trayectoria y evolución.....	35

Resumen

En el presente trabajo final de egreso indaga sobre las representaciones sociales que tienen los docentes del nivel primario sobre la Educación Inclusiva y cómo estas influyen en la práctica docente frente a los Dispositivos Educativos de Inclusión (DEI). Esta investigación es un estudio mixto, ya que retoma elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa, en la que se utilizó la técnica de recolección de la información: la administración de un cuestionario a 26 docentes de educación primaria.

A partir del mismo se pretende indagar acerca de la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes del nivel primario, por medio de la reflexión y el replanteamiento que hagan de su quehacer profesional dirigido hacia una Educación Inclusiva. Por último, se generaron espacios de reflexión que dieron lugar a numerosos interrogantes los cuales podrían ser objetivos de próximas investigaciones.

Capítulo 1

La inclusión escolar: un marco legal

La palabra inclusión está asociada a diferentes significados, hasta aparecer con uno distinto para cada persona que lo usa. Estos significados aparecen asociados a partir de sus vivencias, sus conocimientos, sus valores, sus circunstancias, su contexto y sus creencias.

El interrogante que nos parece se abre para reflexionar es ¿Por qué razón hay que hablar de inclusión?, y se podría responder con inmediatez: porque simplemente existe la exclusión.

Al analizar el término “inclusión”, coincidimos con Inés Torres (2016) cuando plantea que las personas son todas diferentes, no hay dos personas iguales, pero existen diferentes categorías según la etnia, clase, etc. En la categoría de los diferentes se encuentran, entre otras, las personas con discapacidad. Es así cuando se puede cuestionar qué es lo que se debe hacer con las personas consideradas diferentes, pensar si se los deberá encauzar en los marcos de la normalidad, integrarlos e incluirlos. Para nosotros será necesario incluirlos porque han sido excluidos y se ha naturalizado la normalidad que clasifica, jerarquiza y justifica esa exclusión. (Torres. 2016).

Durante mucho tiempo se ha trabajado en darle a las personas con discapacidad un lugar, es por eso que la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2007) planteó reconocer a la discapacidad no como una enfermedad, un problema o una anormalidad que hay que prevenir o corregir, sino como una manifestación de la pluralidad y de la diversidad humana y como tal debe ser protegida y respetada. La CDPD saca del foco a la discapacidad como una condición a ser tratada prioritariamente por el área de salud y la rehabilitación. Pone en el eje de la discusión a la persona con discapacidad, entendida como un ser humano digno, plural y diverso, pleno sujeto de derechos; en donde todos y cada uno de los derechos deben tener presencia y ninguno de ellos puede primar sobre los demás. En este marco el derecho a la educación inclusiva juega un papel vital. De esta manera la discapacidad en los términos de la CDPD se entiende como aquellas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Artículo 1º, ONU, 2007).

De lo anterior, se desprende que hay dos elementos que deben conjugarse para que se configure una discapacidad:

- ✓ La limitación o deficiencia que puede ser, entre otros, de tipo física, sensorial, cognitiva o mental; y que además puede ser de carácter temporal o permanente y variar en intensidad o grado. En sí misma la limitación no constituye una discapacidad, sino que necesita interactuar con un segundo elemento:
- ✓ Las barreras físicas, actitudinales y comunicativas que impiden, en todo o en parte, incluirse socialmente, disfrutar plenamente.

De esta manera la definición de discapacidad abandona el modelo médico y adopta el modelo social, bajo el cual, ya no es un problema personal o individual, sino un asunto ambiental, relacional y social. El elemento central para definir la discapacidad ya no es la limitación o la deficiencia de la persona, sino la igualdad y la no discriminación de las personas con discapacidad en relación con aquellos que no la tienen.

En este sentido aparece el concepto de “Ajustes Razonables” asociado a esta población en la medida que el grueso de las causas que discriminan y excluyen requieren de cambios y modificaciones en el espacio físico, en los procesos comunicativos, en los comportamientos e imaginarios, para no perpetuar la discriminación y exclusión.

Frente a este panorama, lo que se requiere es, tal vez, una transformación de paradigma de la educación inclusiva, que trasciende las barreras culturales existentes. Así podrá modificar nuestros imaginarios, para comprender la diversidad como inherente al ser humano, con la firme convicción de que la garantía de los derechos de las personas no está mediada por la decisión de alguien que considera equivocadamente que el mundo es homogéneo, y se muestra completamente intolerante respecto de las diferencias.

La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la CDPD: garantiza el derecho a una educación inclusiva en el derecho internacional. en su artículo 24. Exige la inclusión como una práctica que debe ser desarrollada por el sistema educativo regular, y enfatiza en la necesidad de que los niños y niñas con discapacidad reciban el apoyo individual que sea necesario para garantizar el goce del derecho en condiciones de igualdad: “(...) Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, [...]asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida [...]” (ONU, 2006; 18-19).

A partir de la Convención se da lugar al despliegue de un nuevo paradigma para pensar a la discapacidad desde un modelo social: se sostiene que la discapacidad se origina por la presencia de barreras sociales, del contexto de cada sujeto, no permitiendo la participación plena, efectiva y en igualdad de condiciones que las demás personas. El sistema educativo

deberá proporcionar una respuesta educativa personalizada, más que esperar que sea el estudiante el que ha de ajustarse al sistema. Desde los lineamientos de la Convención vamos a tomar como definición de la Educación Inclusiva: “a las prácticas pedagógicas que busquen el reconocimiento de la capacidad de aprender de todas las personas y la necesidad de establecer altas expectativas para todos los estudiantes, ofreciendo currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje adaptados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje. Proponiendo los apoyos y ajustes razonables, de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial. Poniendo el foco en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en el contenido cuando se planifican las actividades de enseñanza”. (ONU, 2016; 20)

Desde el modelo social, no se podrá limitar a ningún alumno para que se vea favorecido con una experiencia educativa inclusiva, organizada y sistematizada para tal fin. (ONU. 2006). Desde esta perspectiva, se habla de trayectorias escolares. Las trayectorias escolares, según Flavia Terigi (2009), se definen a través de la organización y de los determinantes del sistema educativo, la simultaneidad, gradualidad, presencialidad, monocromía, homogeneidad en el resultado que inciden en los recorridos de los sujetos, produciendo una influencia en la cultura escolar que se apoya en las prácticas profesionales. Los docentes esperan lo mismo de todos los que asisten a la escuela, sostienen una expectativa, que en concordancia con Terigi (2009) definiremos como las trayectorias teóricas. Estas reglas naturalizadas, influyen en la vida escolar de los estudiantes, por lo que se hace necesario analizar las trayectorias reales de los alumnos, dando lugar a la aparición de aquellas trayectorias no encauzadas, las que no siguen ese cauce esperado. Frente a esto, es pertinente redefinir qué produce el riesgo educativo poniendo en la clave las condiciones pedagógicas que somos capaces de ofrecer en la escuela. (Terigi, 2009). A tal efecto, una de las premisas es la justicia educativa, según lo expuso el director de la Dirección de Educación Especial Daniel del Torto (2018), la cual propone la formación de docentes capaces de lograr que todos los alumnos desarrollen sus capacidades, teniendo en cuenta los diversos contextos, culturas y estilos de aprendizaje.

Es así como surge en Argentina, el cambio de enfoque con relación a la trayectoria escolar de las personas con discapacidad, lo que implicó revisar los sistemas de la Educación Especial y de la Educación Común de manera cooperativa, de corresponsabilidad y colaborativa. En este marco la Educación Especial adquiere un formato de modalidad en tanto que atravesase todos los niveles y otras modalidades del sistema educativo, acompañando y ofreciendo andamiaje a la escolarización de las personas con discapacidad o restricciones para aprender. (Res 311/16. 2016).

Desde esta nueva perspectiva, se intentó dejar atrás lo que se conocía como “integración escolar”, dispositivo que implicaba pensar a la discapacidad desde un modelo médico-rehabilitador, como un problema individual, asociado específicamente a la salud, centrando el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades. En ese marco, las acciones proponían compensar, reemplazar y dar lo que falta. La clasificación y la perspectiva deficitarias establecían el pronóstico y el futuro de la persona, independientemente de cualquier intervención (Del Torto. 2018). Lo diverso como un obstáculo individual requería de una atención especial y personalizada para reducir la dificultad (Anijovich. 2014).

El cambio de escenario, posibilita hablar de inclusión desde el modelo social que establece la Convención.

Este paradigma implica pensar en una nueva praxis que se desarrollará esencialmente en el campo de las escuelas comunes, centrándose en las acciones que despliegan maestros de educación especial junto a maestros de educación común, en formato de pareja pedagógica. (Res 1664/17. 2017).

La Inclusión Educativa, en la provincia de Buenos Aires (Argentina), queda bajo el marco legal de las Resoluciones 311/16 y 1664/17 que tomaron los lineamientos de la CDPD. y definen el Dispositivo educativo de inclusión (DEI), “(...) La propuesta provincial de diseñar “Dispositivos Educativos para la Inclusión” de estudiantes con discapacidad requiere explicitar los fundamentos pedagógicos teóricos-conceptuales y didáctico-organizativos desde los cuales se sustenta dicha concepción. Los mismos se apoyan en la convicción de que estas construcciones pedagógicas delinearán la red de relaciones, fundamentos desde los cuales es posible diseñar un escenario que posibilite el aprendizaje de sujetos con discapacidad, contemplando su singularidad en términos de alojar y albergar a cada una de las trayectorias en tanto derecho a la educación (...)” (Documento de orientación para la aplicación de la resolución 1664/17; 5)

En esta perspectiva, desde la Resolución CFE 311/16, se establece que, el Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo consensuado, entre niveles y modalidades. En este sentido, se torna necesario pensar la corresponsabilidad entre las escuelas de nivel y las escuelas de la modalidad de educación especial, quienes darán el apoyo y acompañamiento, proponiendo los ajustes razonables que eliminen las barreras de acceso, permanencia, egreso y certificación de estudios, según corresponda, para TODOS sin discriminación de ningún tipo. (Res. CFE 311/16)

Entre los lineamientos que hacen a este trabajo, en la resolución 311 se hace mención a:

1. *La matriculación como derecho.* Todos los niños con discapacidad en el comienzo de la trayectoria escolar tienen derecho a ser inscriptos en educación inicial común, al igual que el resto de la población escolar (art. 19).
2. *Escuchar la voz del estudiante con discapacidad y dar participación a su familia como obligación.* A lo largo de la resolución, se establece que se deberá informar, comunicar, escuchar y dar participación al estudiante con discapacidad y a su familia. Identificar barreras en el entorno como principio y como método.
3. *La necesidad de identificar, a lo largo de la trayectoria educativa, las barreras institucionales y de trabajar de acuerdo con el modelo social de la discapacidad y de los derechos humanos.*
4. *El derecho de las familias a elegir la institución educativa de su preferencia.* La resolución específica en el artículo 20 que “la familia, contando con el asesoramiento de los equipos intervinientes de los niveles y modalidades, a fin de propiciar la mejor trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, ejercerá el derecho a elegir la institución educativa de su preferencia”.
5. *El Rol de la modalidad especial para la inclusión en escuelas comunes.* Establece que tendrán un rol de apoyo y acompañamiento bajo los principios de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios.
6. *La articulación entre equipos educativos de todos los niveles y modalidades.* Los artículos 13 y 14 explican cuál debe ser el modo de trabajo y de articulación entre los equipos educativos de los niveles, las modalidades y los equipos externos, dejando en claro que existe un compromiso de corresponsabilidad educativa.
7. *Apoyos para las instituciones educativas.* El artículo 17 establece que, en caso de que las escuelas necesiten apoyos para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los niños con discapacidad, contarán con la posibilidad de recibir los apoyos necesarios por parte de la modalidad especial y del nivel; contar con propuestas específicas de enseñanza; contar con una propuesta de inclusión; contar con un proyecto pedagógico individual.
8. *Los proyectos pedagógicos individuales.* El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. Los proyectos personalizados deben

actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro.

9. *El pasaje de nivel inicial a primario y de primario a secundario.* De los artículos 22 y 23, surge que el pasaje de nivel inicial a primario debe suceder para los estudiantes con discapacidad del mismo modo que para los estudiantes sin discapacidad. También refiere que el ingreso a primer grado es a los 6 años de edad. Respecto del pasaje de primaria a secundaria, se indica que todos los alumnos con discapacidad que certificaron el nivel primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del nivel primario, ingresarán al nivel secundario. Es decir, el alumno que apruebe lo que su proyecto pedagógico individual propone debe pasar a secundaria.

10. *La Promoción, acreditación y certificación.* La regulación sobre estas áreas son ejes vertebrales de la norma, y en síntesis podemos mencionar que los alumnos deben ser evaluados conforme a su PPI y es la escuela de nivel en donde se desarrolla su trayectoria escolar la encargada de acreditar los saberes adquiridos del alumno.

Es en esta trama que se ponen en juego relaciones que se entrelazan y vinculan entre sí: el campo de la pedagogía como aquel territorio en que se configura y define el entramado de relaciones de fuerzas, de encuentros intersubjetivos, espacio de producción, creación y distribución de determinados tipos de saberes. Este entramado lleva implícita la definición de un espacio de trabajo colectivo.

De este modo en el marco de la definición de los dispositivos es posible dar visibilidad a:

- Los equipos docentes intervinientes;
- Los equipos terapéuticos, a modo consultivo;
- La organización que le da encuadre a dichos dispositivos;
- Las condiciones materiales de enseñanza y aprendizaje requeridas y la intervención pedagógica de los Niveles y las Modalidades;

Los equipos docentes intervinientes estarán conformados por:

Equipos Docentes Institucionales

- Docentes del nivel y modalidades intervinientes;
- Docentes y Técnicos-Docentes de Escuelas o Centros de la Modalidad de Educación Especial; Equipos de Orientación Escolar de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social;
- Equipos de conducción de las instituciones educativas intervinientes.

Práctica docente ¿tradicional o pedagogía inclusiva?

La escuela cumple una función de desarrollo personal y social indispensable, dentro de ella, la máxima que justifica su existencia, es que trata de que nos apropiemos de una serie de aprendizajes relevantes que, de no lograrse, determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado, comprometiendo su futuro y lo sitúan en una situación de riesgo de exclusión social ya que pues están asegurados desde otros contextos.

Hablar de educación inclusiva hace referencia a la búsqueda permanente de formas adecuadas de responder a la diversidad de los estudiantes (bajo los principios éticos de justicia social, equidad y responsabilidad), en la que se respeten las singularidades, se creen contextos pertinentes a las necesidades individuales y se promueva la participación social. El objetivo de la educación inclusiva es que todos los estudiantes reciban y se beneficien de los apoyos que necesitan para desarrollar sus potencialidades sin tener en cuenta sus características personales por cuestiones de raza, religión, género o capacidades.

El desafío de la escuela es transformarse al máximo para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de acceder a los aprendizajes, respetando sus características y facilitando su participación en todas las actividades escolares. Esto podría traducirse en modificaciones profundas al sistema educativo que permitan avanzar en la formulación de propuestas educativas flexibles que tengan en cuenta al otro, reconociendo sus capacidades y potencialidades. Ainscow (2012) afirma que para lograr que el aula regular se transforme y dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos se requiere que se cuestionen las repercusiones de los roles de las personas que se desempeñan en el ámbito de la educación y afecta a los docentes en su práctica cotidiana.

En los últimos años, las escuelas regulares han aceptado a estudiantes con discapacidad y hasta han hecho rampas para que se desplacen con mayor facilidad, pero ¿qué sucede en las aulas?, ¿los docentes han adaptado alguna metodología específica a las necesidades y características de los alumnos?

El aceptar a los niños porque es su derecho y no hacer algo por mejorar la calidad de vida o no enseñarles lo que ellos necesitan saber para ser parte de la sociedad dudamos que sea inclusión educativa.

La inclusión va más allá del mero acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, pretendiendo eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Los estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo, los

diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

En concordancia con Blanco (2005), pensamos que el ser docente inclusivo requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno; que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros.

El paradigma que propone la educación inclusiva, requiere deconstruir viejos escenarios. Ello conducirá a reconfigurar las prácticas y construir lo que Maggio (2012), define como enseñanza poderosa: un tipo de enseñanza en que cambia la perspectiva, promoviendo la innovación y el cambio; propone una escena educativa donde se fomente la flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en que los estudiantes pueden responder o demostrar sus conocimientos y habilidades, además de atender a la manera en que son motivados, diseñando apoyos que permitan el acceso al aprendizaje, potenciando la tarea de la enseñanza en un contexto totalmente heterogéneo. Desde esta perspectiva, las trayectorias escolares deben ser analizadas desde una mirada que pone en relación tres variables o dimensiones: condiciones estructurales, condiciones subjetivas y condiciones institucionales. Estas últimas, hacen referencia a las características de la escuela (simultaneidad, gradualidad, presencialidad, monocromía, homogeneidad tanto en el resultado, como en el propio método); estas condiciones institucionales tienen efectos que inciden en los recorridos de los sujetos, generando una influencia en la cultura escolar que se apoya en las prácticas profesionales, los docentes esperan lo mismo de todos los que asisten a la escuela poseen una expectativa, denominada trayectoria teórica.

Estas reglas naturalizadas influyen en la vida escolar de los estudiantes, será un desafío redefinir qué produce el riesgo educativo poniendo en la clave las condiciones pedagógicas que somos capaces de ofrecer en la escuela (Terigi, 2009).

En este sentido, la escuela como institución no ha pedido este cambio de paradigma del cual debe formar parte, se ha constituido como eje central, de esta manera se puede entender las

resistencias, las indiferencias, la impotencia que se han observado ante las prácticas inclusivas. (Casal. 2013). Es aquí cuando la enseñanza, definida como una relación que sucede entre quienes se involucran en un encuentro alrededor de algo tan íntimo como el saber(Brailovsky.2019) y por otro lado como un sistema social y político; la educación escolar es una experiencia única y singular, para cada uno de los estudiantes y por otro lado, debe cumplir con las exigencias del sistema, de esta manera deja en evidencia las diferencias que hay en el aula, ante este escenario, es necesario que la escuela especial acompañe este trayecto.(Casal .2013).

En este sentido habilita a reflexionar sobre las Representaciones Sociales, que pueden ocasionar diversas respuestas por parte de docentes hacia los niños en situación de discapacidad que van desde una interacción positiva debido a una propuesta pedagógica adaptada a sus necesidades, hasta la falta de oportunidades similares de aprendizaje para éstos, debido a la carencia de criterios equitativos.

Capítulo 2

Representaciones Sociales

La Educación Inclusiva a lo largo de los años se ha convertido en un desafío para la gestión institucional y para aquellas personas que lo conforman. Este trabajo intentará dar a conocer las representaciones sociales que tienen los docentes frente a la Educación Inclusiva y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

Según Moscovici (2002) la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. El autor afirma que poseen múltiples características, son dinámicas, se modifican, se involucra con el presente, se nutren de otros tipos de conceptos, el lenguaje incide de manera radical en sus variaciones, posee un núcleo que determina diversas ramificaciones y nuevas representaciones. Se manifiestan y se presentan de formas variadas, como conjuntos de significados que nos permiten identificar lo que nos sucede o lo que está ocurriendo a nuestro alrededor, nos inducen a dar significado de manera perceptiva de algo que no tenemos certeza, pero que si se anuda a nuestras estructuras mentales de una u otra forma.

En la actualidad, los cambios que se han generado a partir de la experiencia, la cotidianidad y las formas de abordar la realidad del aula, invitan a replantear las formas de trabajo y las experiencias y todo aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente. Este quehacer se ve influenciado por el entorno que paulatinamente, se constituye en elemento clave para comprender cómo los docentes interpretan el concepto de la educación inclusiva y cómo está presente en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, se puede pensar en contribuir con la transformación de esas prácticas; logrando procesos que permitan potenciar el desarrollo de una convivencia pacífica en el marco de la diversidad.

Moscovici (1986) afirma que la representación social es una respuesta inmediata, generada por el sentido común, en donde intervienen las construcciones que se ven. Sostiene que es algo que se tiene como una impronta desde que se es niño y se va formando y cambiando a través del tiempo. No es influencia de otros, si no por el contrario está socialmente determinada en un proceso que da cuenta de pequeños fragmentos que se condensan en un proceso mental, dando paso un gran concepto basado en el intercambio con otros y con su

entorno, por lo tanto, la representación social que se tiene de la educación inclusiva no es ajena a este contexto.

En el mismo orden, el autor postula que la representación social se enmarca en procesos sociales, presentes desde la infancia, en donde los niños se mueven en un sistema de símbolos en los cuales debe hacer sus propias interpretaciones, para que le sean útiles frente a sus desempeños en sociedad y fuera de ella. De manera directa participan dos procesos en el abordaje del conocimiento como una representación y cómo esa representación se evidencia en las prácticas sociales. Estos procesos son llamados objetivación y anclaje, estos dan cuenta de la elaboración y el funcionamiento de una representación social.

Es así, como en las personas se van determinando pre conceptos que con obligatoriedad más tarde deben ser puestos en práctica y estos darán cuenta de los comportamientos, procederes y acciones que se involucran en el mundo físico y social en el cual se desenvuelve y en el cual le son impuestas normas y pautas de estricto cumplimiento. Es decir, la representación social no solamente dota los conocimientos de los niños, si no que los prepara para poder hacer su inmersión en un grupo social determinado, teniendo en cuenta que la sociedad es multicultural, por ende, los constructos sociales de un lugar del planeta pueden ser contrarios a los de otro.

Por lo anterior es de vital importancia comprender que la representación social juega un papel trascendental en lo que corresponde a los procesos educativos, en donde además de pretender generar conocimientos, encontramos la interacción de diferentes culturas, estratos socioeconómicos, intereses, habilidades entre otros.

La labor del docente inclusivo, según Blanco (2005), requiere:

- de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza;
- que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional;
- que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno;
- que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo;
- que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades;
- que tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros (Blanco, 2005: 176).

Las representaciones sociales, entendidas como una forma en la que el ser humano, en tanto ser social, asume el conocimiento sobre su entorno a partir de conocerlo, elaborarlo, comprenderlo y explicarlo. Esta forma de conocimiento, que no es comparable al conocimiento científico, sino que se complementan, orienta cotidianamente al ser humano, pues sólo se construye a sí mismo en las relaciones que establece con su mundo (Banchs, 1999). Es también a partir de este conocimiento que la persona forma su propia opinión, su particular visión de la realidad, y se inserta en diversas categorías y grupos sociales, generando visiones e interpretaciones compartidas, mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva.

Representaciones Sociales y su incidencia en la Inclusión Escolar

Hablar de inclusión es pensar en una educación que garantice los apoyos necesarios (pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar) para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de alumnos, es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos ellos. Esto significa que se deben promover escuelas que acojan a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características, desventajas y dificultades; no se debe dejar fuera de la vida escolar a nadie, ni en el plano educativo, ni en el físico y social.

Todos los niños tienen derecho a participar en las actividades y juegos del aula, así como formar parte del grupo. Por ello, las escuelas que se precien de ser inclusivas “deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad” (UNESCO, 1994: 11-12)

La inclusión no sólo trata de captar la presencia física de los estudiantes etiquetados como niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino que busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitando las etiquetas y brindando todos los apoyos necesarios a cualquier sujeto que en algún momento, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, enfrente dificultades que obstaculicen su aprendizaje; para ello será necesario respetar sus diferencias y promover el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y de comunicación junto con sus pares en el aula regular.

La inclusión requiere estar presente en todo el trabajo escolar, ser el elemento esencial de la planificación y llevarse a cabo por todos los que tienen responsabilidad en la gestión escolar (Ainscow, 2001: 2). Es por ello que no podemos limitar la operacionalización de la inclusión a una visión unilateral.

La complejidad del tema llevó a considerar la necesidad de investigar lo que acontece en la práctica educativa, como diría Giddens (1995), no se debe separar la conciencia discursiva de la conciencia práctica. Es así que se consideró necesario conocer las representaciones que tienen los docentes de la escuela de nivel primario sobre la inclusión escolar, éstas indican la forma de pensar y en consecuencia guían sus prácticas. La representación orienta a las relaciones que establece una persona con su mundo y cómo da respuesta a los problemas sociales que enfrenta, generando un conocimiento que va más allá del plano científico o moral (Banchs, 2000).

Los actores educativos son sujetos sociales e históricos que comparten ciertos elementos sobre la inclusión escolar, y que forman parte de la ideología social dominante. Estas representaciones inciden directamente sobre la aceptación o el rechazo de la inclusión, de la diversidad escolar o de la educación para todos.

La implementación de nuevos paradigmas orientados a la inclusión de la diversidad en las escuelas de nivel ha asumido una serie de incertidumbres, discusiones, contradicciones y opiniones acerca del cambio de enfoque.

Los estudios realizados sobre actitudes y representaciones sociales indican la existencia de una buena predisposición del cuerpo docente, que convive con una grave falta de recursos formativos y materiales.

Determinar el concepto de inclusión que habita en el imaginario de los docentes, analizando sus múltiples significados y su materialización en prácticas es hoy un importante desafío, la educación inclusiva es una herramienta fundamental para la superación de las desigualdades y está en manos de los docentes el motivar verdaderos cambios dentro de las organizaciones escolares.

En relación al desarrollo y aplicación de estrategias y prácticas inclusivas, se hace referencia a todas las actividades o técnicas que utilizan los docentes y que proporcionan la oportunidad de aprender de todos los alumnos. Según Cardona, (2000) estas estrategias son diversas: desde adaptaciones a nivel organizativo hasta adaptaciones en algún elemento del currículum, tanto para la diversidad de alumnado con o sin dificultades.

Entre las variadas estrategias y prácticas inclusivas que los docentes pueden aplicar en el aula, están las estrategias de agrupamientos, de organización y clima de aula, de enseñanza y

evaluación, de colaboración y de adaptación de actividades y materiales. En la implementación y diseño de cada una de estas estrategias son de vital importancia el papel y la actitud del docente, así como también la comprensión y apoyo de toda la comunidad educativa. El éxito de cada estrategia es directamente proporcional a la acción del docente, ya que éste deberá disponer del tiempo adecuado para sentarse a planificar y a organizar adecuadamente el proceso de enseñanza–aprendizaje, realizando las adaptaciones y cambios pertinentes, en busca de favorecer la participación de todos.

La promoción de la inclusión en las escuelas de nivel, necesariamente requiere cambios no solo en las funciones y responsabilidades de los docentes, sino que además sugiere un cambio de mentalidad, de maneras de actuar, de pensar y de percepción de la realidad.

Capítulo 3

Estrategia metodológica y análisis de los datos

Este trabajo final de egreso indaga sobre las representaciones sociales de algunos docentes. Si bien se toman elementos de la investigación cuantitativa, con la finalidad de obtener información sobre los datos relevados, el trabajo se centra en el enfoque cualitativo ya que busca la comprensión de la realidad humana y social, analizando las representaciones de los docentes frente a la inclusión escolar, describirlas y luego encontrar la relación entre ellas y su práctica pedagógica. Asimismo, al llegar a comprender la singularidad de las personas y el grupo de docentes dentro de su propio contexto histórico y cultural, se busca examinar la realidad tal como éstos la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.

Dentro del enfoque de investigación cualitativo, se hace referencia en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, que permiten ver cómo se lleva a cabo los procesos de los estudiantes en el medio educativo, en dónde se fundamenta en las prácticas pedagógicas que tienen los docentes, permitiendo de esta manera evidenciar cuales son las fortalezas y falencias en el marco de la Educación Inclusiva. Se pretende analizar la voz de los docentes de aula, quienes están inmersos en el ambiente educativo y los cuales apoyan y lideran los procesos de la educación inclusiva.

Las hipótesis que vertebran el siguiente trabajo son:

- Los docentes frente a un DEI trabajan de oficio y no con las resoluciones del marco legal, continuando con un posicionamiento desde el paradigma de la integración.
- Las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión educativa influyen directamente en sus prácticas pedagógicas.

El objetivo general de este trabajo es conocer las representaciones sociales que tienen algunos docentes de nivel primario, que predominan en el proceso de la educación inclusiva. En consonancia con el objetivo general se plantean como objetivos específicos:

- Identificar el trasfondo ideológico que sustentan las representaciones de los docentes;
- Reconocer las representaciones sobre el concepto de educación inclusiva que estos poseen;
- Distinguir las representaciones que influyen en la estructuración de sus prácticas;
- Describir las representaciones que influyen en su posicionamiento frente al paradigma de la inclusión;

-Enunciar las representaciones que determinan sus modos de interacción social.

Instrumento de recolección de datos y producción de la información.

Para lograr los objetivos propuestos, se confeccionó y se utilizó como instrumento un cuestionario para los docentes. El mismo indaga:

- a qué se refiere la educación inclusiva;
- las diferencias entre integración e inclusión;
- cuáles considera que son los actores de un sistema de educación inclusivo;
- cuáles son las cualidades que se deberían tener en cuenta para fomentar la corresponsabilidad entre los actores educativos en una propuesta de inclusión;
- cómo pueden organizarse los entornos de aprendizaje para lograr la inclusión de todos los estudiantes;
- cómo definen accesibilidad y ajustes razonables;
- cómo pueden los maestros proporcionar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes dentro de sus aulas;
- cuáles son los desafíos más importantes de la inclusión educativa;
- el conocimiento de las normativas/resoluciones sobre las políticas y prácticas destinadas a alcanzar el objetivo de una educación inclusiva;
- cuáles son las barreras de la inclusión;
- las herramientas que le brinda su formación docente; cómo indicaría que son sus intervenciones y los cambios que las mismas han sufrido a lo largo de su trayectoria docente. (ver anexo 1)

A través de las respuestas al cuestionario se pretende develar:

- el registro en el cambio de paradigma de integración a inclusión,
- la valoración que cada docente tiene del trabajo en equipo y de tipo colaborativo que implica llevar adelante la educación inclusiva,
- los modos de intervenir y el tipo de trabajo que establece frente a un DEI,
- el conocimiento acerca de las intervenciones docentes en las aulas,
- el tipo de implicación en los casos con DEI,
- el posicionamiento frente al DEI y cómo se relaciona con lo que espera del estudiante incluido,

- la información con la que cuenta, cómo accedió a la misma y de qué forma esto se relaciona con su intervención,
- sus representaciones acerca de la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes,
- la forma de identificar las dificultades del estudiante con DEI (desde qué paradigma se posiciona),
- su posicionamiento frente a la diversidad desde su rol y su formación y su cambio de posicionamiento a lo largo de su trayectoria.

Además, a través del instrumento implementado se busca encontrar respuestas en torno al objeto de estudio: por un lado ¿qué representación social sobre de la inclusión escolar han construido los maestros de grupo de educación primaria?; y por otro, ¿qué parte del discurso de su representación social se pone en práctica?

Para responder a estos interrogantes se busca identificar y analizar las representaciones sociales sobre la inclusión escolar que los mencionados docentes han construido, así como sus fuentes de determinación (medios de formación o información, discursos institucionales, medios de comunicación), y la congruencia entre lo que dicen sobre la inclusión y lo que hacen en el aula.

Sujetos de la investigación

Participaron del cuestionario 26 docentes de escuelas primarias de San Miguel y Hurlingham. Los docentes tienen trayectoria en el acompañamiento de alumnos con discapacidad con DEI. Por lo expuesto, esta muestra se considera representativa para el tipo de estudio que se pretende realizar.

Recolección de datos e interpretación de la información

Para dar comienzo a la investigación, se dio a conocer la propuesta y sus objetivos a los participantes y se les solicitó que completaran el cuestionario presentado en un formulario de Google. El mismo se compartió vía mail o Whatsapp.

A partir de los cuestionarios administrados a los participantes se obtuvo la siguiente información:

El 57,7% (15) de los docentes eligió la opción más abarcativa para definir a la Educación Inclusiva tomando a este concepto desde una concepción amplia que incluye a todos los estudiantes de una institución educativa, mientras que el 34,6% (9) optó por la alternativa que se refería a la educación inclusiva como las prácticas que están planificadas solo para los estudiantes con discapacidades, el 7,6% (2) optó por opciones similares a la anterior. (ver gráfico 1)

1) Seleccione la que considere es la mejor opción para completar la frase: "La educación inclusiva se refiere a ..."

26 respuestas



Gráfico 1

En lo que respecta al conocimiento de las diferencias entre Integración e Inclusión, se percibe que el 88,5% de los participantes (23) considera que reconoce las diferencias, mientras que el 11,5% (3) expresaron no reconocer distinciones entre estos conceptos. De los 23 participantes que contestaron afirmativamente, el 87% (20) de los mismos optó por la opción correcta, mientras que el 13% (3) no. (ver gráficos 2 y 3)

2) Según su criterio: ¿Hay diferencias entre integración e inclusión?

26 respuestas

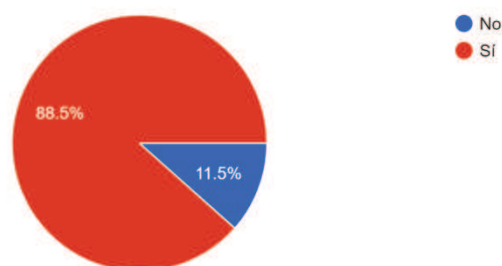


Gráfico 2

23 respuestas

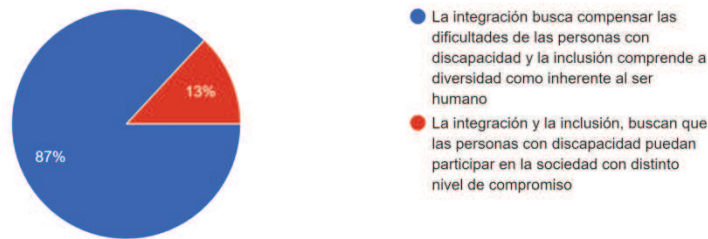


Gráfico 3

En relación a la relevancia que los docentes otorgan al trabajo en equipo frente a los DEI, indagamos sobre los actores que consideran que forman parte del mismo, observamos que el 73% (19) indicó que todos los mencionados en la lista. Pero es pertinente destacar que los menos elegidos fueron los profesionales y los acompañantes externos, solo el 26,9% (7) y el 34,6% (9) respectivamente seleccionaron esta opción. Otra de las respuestas con menor porcentaje fue el EOE con 38,5% (10). (ver gráfico 4)

3) ¿Cuáles de los actores de la siguiente lista, considera que forman parte de un sistema de educación inclusivo? (puede marcar todas las opciones que considere)

26 respuestas

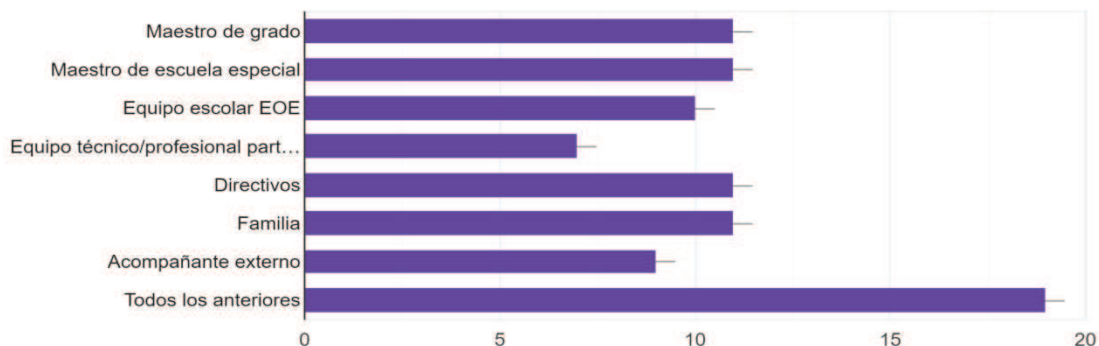


Gráfico 4

Con respecto a qué cualidades se necesitan para fomentar la corresponsabilidad entre los actores implicados en un DEI, se destaca que las opciones con mayor porcentaje son: Derecho a la Educación 80,8% (21 participantes, ver gráfico 5); Respeto 73,1% (19 participantes, ver gráfico 6); acción recíproca familia-escuela 65,4% (17 participantes, ver gráfico 8); Desarrollo de competencias necesarias para la formación integral 65,4% (17 participantes, ver gráfico 9) y Promoción 42,3% (11 participantes, ver gráfico 7).

4) ¿Cuáles son las cualidades que se deberían tener en cuenta para fomentar la corresponsabilidad entre los actores educativos en una propuesta de inclusión?

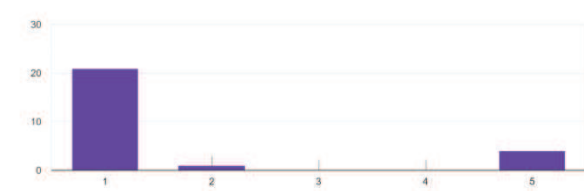


Gráfico 5

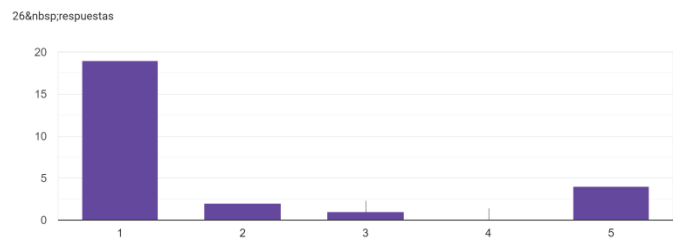


Gráfico 6

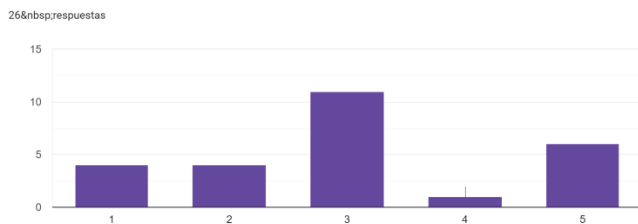


Gráfico 7

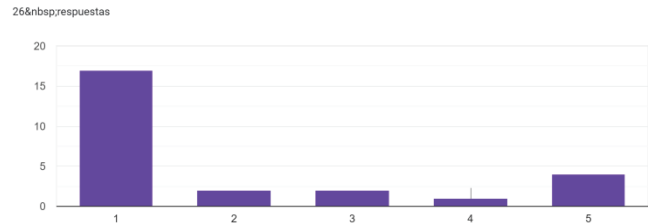


Gráfico 8

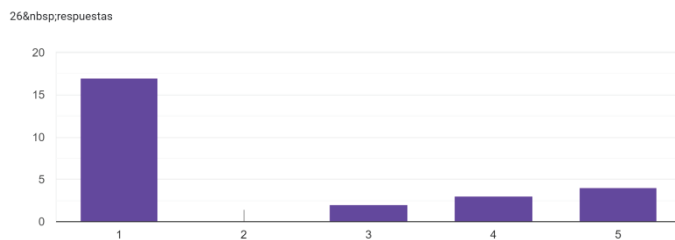


Gráfico 9

En referencia a la organización del entorno escolar para favorecer la inclusión, las dos respuestas con mayor porcentaje fueron: El trabajo conjunto de la escuela de nivel con las escuelas especiales es una estrategia para avanzar hacia un sistema inclusivo, con 80.8% (21) y La Maestra para la inclusión y la Maestra de grado deben trabajar en conjunto para ofrecer propuestas diversificadas que atiendan a la diversidad de los estudiantes del curso con o sin DEI 61,5% (16). El 7,7% (2) indicaron que la escuela de nivel debería contar con los recursos para la inclusión y el 3,8% (1) marcó que la Maestra para la Inclusión debe ocuparse de los ajustes necesarios del estudiante con DEI. (ver gráfico 10)

5) Marque, de entre estas posibilidades, las dos que a su criterio describen cómo pueden organizarse de mejor forma, los entornos de aprendi... para lograr la inclusión de todos los estudiantes

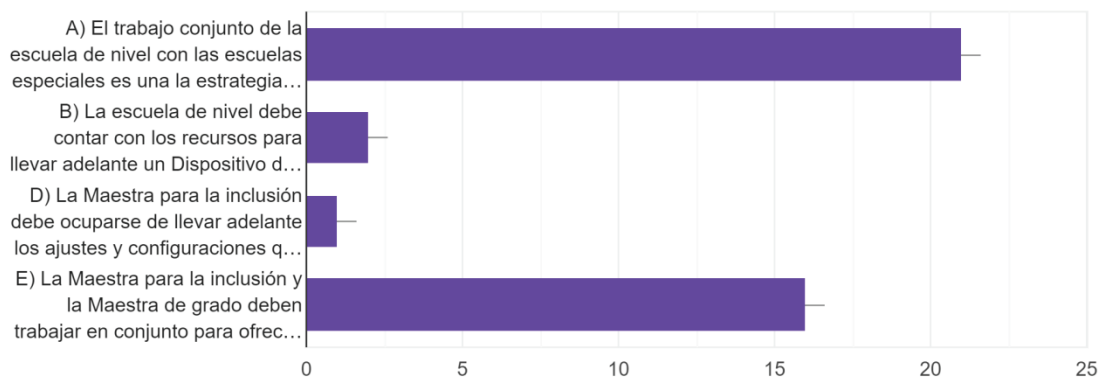


Gráfico 10

En cuanto a los conceptos de Accesibilidad y ajustes Razonables se aprecia que el 53,8% (14) optó por la respuesta: Los ajustes razonables son las herramientas utilizadas para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad, La accesibilidad contiene las condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios para asegurar el acceso de las personas con discapacidad; mientras que el 30,8% (8) indicó que Los ajustes razonables son aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar el goce o ejercicio de sus derechos a las personas con discapacidad, La accesibilidad es el derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar. Solo el 15,4% (4) seleccionó la opción Los ajustes razonables son las adecuaciones sobre el ambiente físico, social o actitudinales. La accesibilidad refiere a la falta de barreras del contexto. (ver gráfico 11)

6) ¿Cuál de las siguientes opciones es la que define accesibilidad y ajustes razonables?

26 respuestas

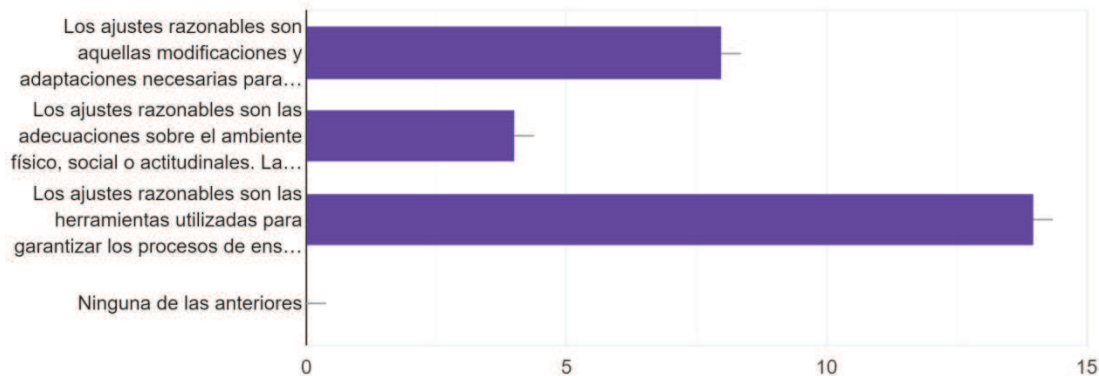


Gráfico 11

Referido al trabajo específico de los docentes para proporcionar igualdad de oportunidades a sus estudiantes en el aula se aprecia que la opción con mayor proporción de elección fue que los docentes deben ofrecer diversas actividades según las necesidades de las y los estudiantes 73,1% (19), mientras que el 23,1% (6) indicaron que la Maestra de la inclusión debe encargarse de las actividades con ajustes para él o la estudiante con DEI. Y un 3,8% (1) seleccionó que consideran que deben brindar una actividad igual para todos los y las estudiantes, para que aprendan lo mismo y al mismo tiempo. Ninguno de los participantes eligió la opción que se refería a que el estudiante con DEI realice una actividad paralela al grupo de pares. (ver gráfico 12)

7) ¿Cómo pueden las maestras y los maestros proporcionar igualdad de oportunidades para todos los y las estudiantes dentro de sus aulas?

26 respuestas

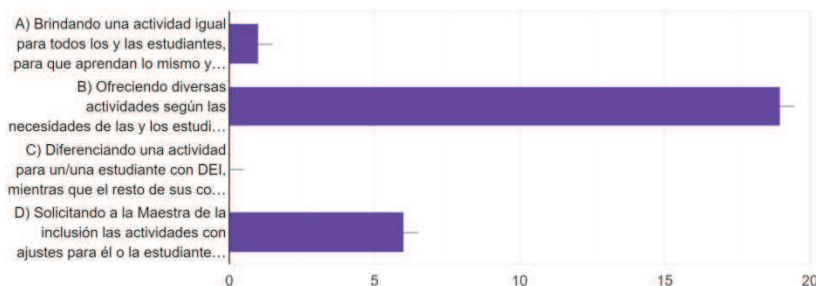


Gráfico 12

Continuando con los desafíos que los docentes consideran que enfrentan en un caso de DEI se pueden apreciar los siguientes resultados: Que el estudiante con DEI adquiera herramientas para la vida 76,9% (20 participantes, ver gráfico 13); Que el estudiante con DEI aprenda lo mismo que sus compañeros de curso 30,8% (8 participantes, ver gráfico 14); Que el

estudiante con DEI obtenga el título 42,3% (11 participantes, ver gráfico 15); Que el estudiante con DEI logre aprendizajes significativos 73,1 (19 participantes, ver gráfico 16).

8) ¿Cuáles son los desafíos más importantes de la inclusión educativa?

26 respuestas

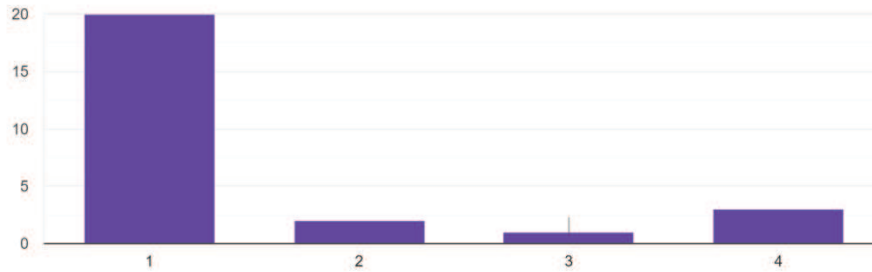


Gráfico 13

26 respuestas

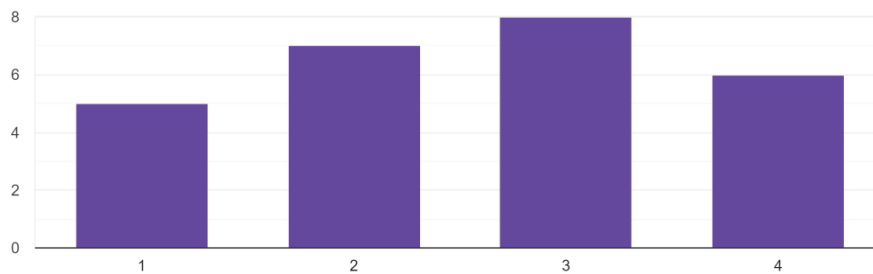


Gráfico 14

26 respuestas

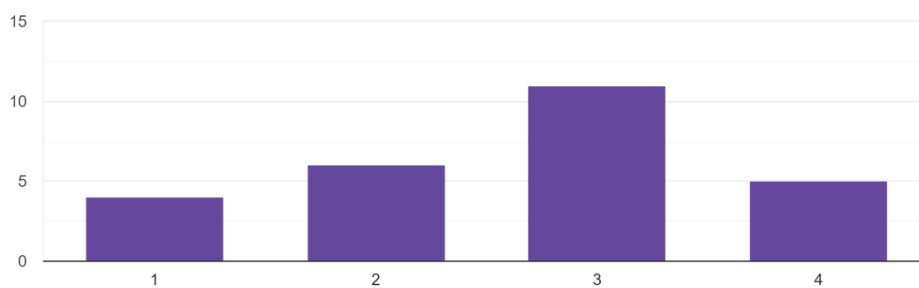


Gráfico 15

26 respuestas

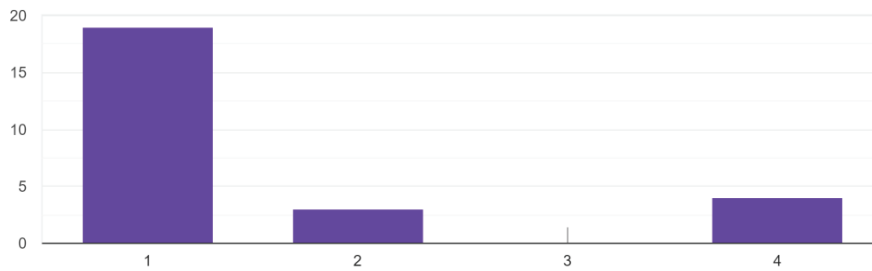


Gráfico 16

Con respecto al conocimiento de las normativas y/o resoluciones que regulan la Inclusión educativa el 76,9% (20) indicó que sí las conoce, mientras que el 23,1 (6) indicó que no. (ver gráfico 17)

9) ¿Conoce las normativas/ resoluciones sobre las políticas y prácticas destinadas a alcanzar el objetivo de una educación inclusiva?

26 respuestas

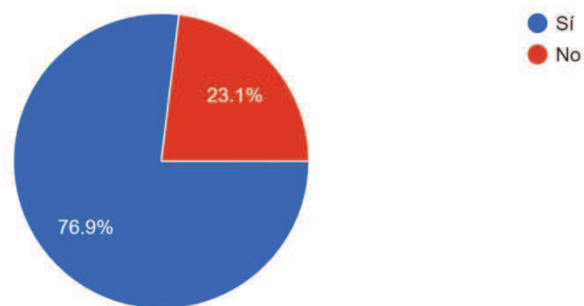


Gráfico 17

De los que contestaron de forma afirmativa, se destaca que el 50% accedió a las mismas por inquietud personal, el 30% por medio del Equipo Directivo, el 15% por intermedio del EOE y el 5% por la inspección. (ver gráfico 18)

20 respuestas

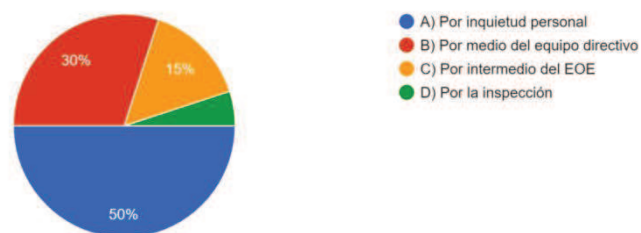


Gráfico 18

En referencia a la experiencia de los docentes en el aula, indagamos acerca de quienes quedan excluidos en la misma, el 57,7% (15) indicaron que los individuos con discapacidad y los grupos de estudiantes con dificultades de aprendizaje sin discapacidades son los que quedan excluidos en el ámbito áulico; el 23,1% (6) considera que ninguno de los estudiantes queda excluido; el 15,4% (4) optó por los estudiantes con dificultades de aprendizaje sin discapacidad y el 3,8% (1) considero que quedan excluidos los estudiantes con discapacidad. (ver gráfico 19)

10) De acuerdo con su experiencia de aula: ¿Quiénes suelen quedar excluidos?

26 respuestas

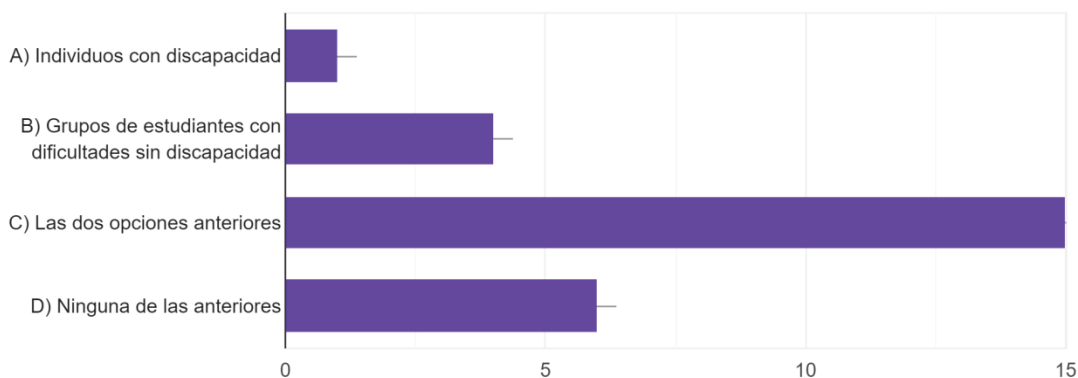


Gráfico 19

Al describir porque sucede lo anterior, las respuestas fueron:

-Por desconocimiento. Por aulas súper pobladas

-No veo que queden excluidos niños por estos motivos.

-Por los docentes de las aulas en su gran mayoría no buscan estrategias pedagógicas nuevas y tampoco se encuentran orientados por los directivos

-Es imposible hacerlo breve... pero hay muchos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad (de diferentes índoles) y no poseen discapacidad. Otras que aun contando con los dispositivos adecuados y planes organizados viven en contextos desfavorecidos para su evolución.

-Muchas veces por falta de conocimiento las docentes de grado no tenemos herramientas para lograr la mejor estrategia para que el aprendizaje sea significativo con el alumno que requiere un ajuste o adecuación de las actividades

-Porque los alumnos con discapacidad por lo general tienen una propuesta en la cual se atienden sus necesidades y otros estudiantes con dificultades por no contar con una propuesta de inclusión, quedan excluidos y sus necesidades son desatendidas. Muchas veces

se relaciona discapacidad con necesidades educativas, pero dentro del aula hay muchos estudiantes con necesidades educativas y no necesariamente con alguna discapacidad.

-Muchos/as de l@s estudiantes con discapacidad suelen tener mayor acompañamiento y una serie de recursos y dispositivos que permiten un mejor proceso de aprendizaje.

-L@s otr@s estudiantes suelen estar más determinad@s por su contexto.

-Porque los niños aceptan más rápido que los adultos a estos grupos

-Porque todavía no existe en la carrera docente, la formación necesaria para enseñar en la diversidad. Se declama mucho, en la teoría, pero en la práctica se vuelve a las aulas tradicionales

-Porque no se tienen en cuenta las dificultades y barreras de aprendizaje de cada estudiante.

-Pq están en juego otros factores también.

-Por falta de capacitación, muchos alumnos en el aula, falta de empatía.

-Falta de acompañamiento familiar

-Los docentes no se toman el tiempo de plantear actividades diferentes sobre un mismo tema.

-Por desconocimiento o falta de interés

-Existen niños sin diagnóstico y sin acompañamiento familiar. A los docentes de grado nos falta capacitación para trabajar con niños con capacidades diferentes.

-Hay escuelas que no cuentan con equipo de orientación.

-Por qué las/los docentes de nivel no se encuentran capacitados correctamente para diversificar las propiedades o por falta de interés de los mismos.

-Porque la mayoría de los docentes no se capacitan ni se actualizan con temas de inclusión

-Falta personal en las escuelas. Un MG no puede atender 30 diversidades

-No comprendo a que se refiere

-No quedan excluidos, se aceptan las diferencias porque se trabaja en ello.

-Pueden quedar excluidos sino se me dan las herramientas necesarias para acompañar su trayectoria

-Porque no se tiene en cuenta las posibilidades de los estudiantes.

-Quedan excluidos los que no están acompañados con un apropiado Proyecto de Inclusión

-Muchas veces ocurre por miedo o por desconocimiento; por prejuicios que provienen de las casas y a veces por la propia escuela.

Con respecto a las principales barreras de la educación inclusiva, los docentes indicaron: el 38,5% (10 participantes, ver gráfico 20) las dificultades del propio estudiante teniendo en

cuenta su diagnóstico; el 57,7% (15 participantes, ver gráfico 21) los obstáculos que genera el entorno; el 30,8% (8 participantes, ver gráfico 22) los problemas de aprendizaje de un estudiante con discapacidad que necesita un DEI y el 34,6% (9 participantes, ver gráfico 23) las características particulares según el tipo de diagnóstico.



Gráfico 20

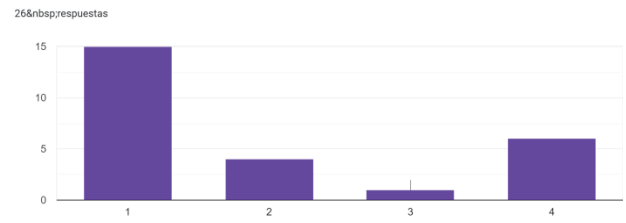


Gráfico 21

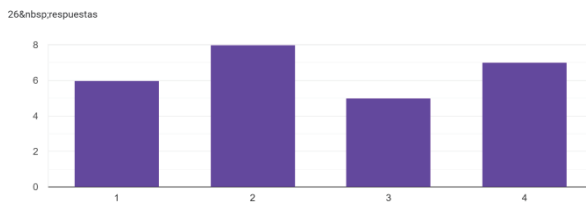


Gráfico 22

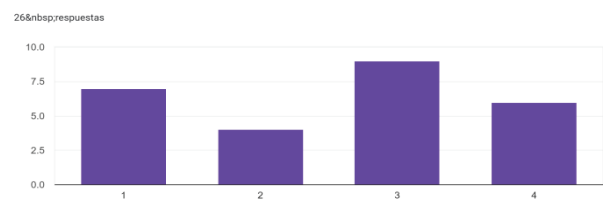


Gráfico 23

En cuanto a la formación docente indagamos si consideran que la misma les brindó las herramientas necesarias para trabajar con la diversidad en el aula, al respecto el 61,5% (16) indicó que no, mientras que el 38,5% (10) indicó que si. (ver gráfico 24)

12) ¿Cree que su formación docente le brinda las herramientas necesarias para trabajar con la diversidad dentro del aula?

26 respuestas

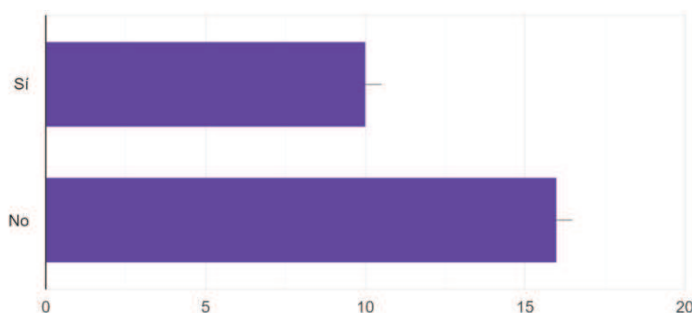


Gráfico 24

Las respuestas al desarrollar esta elección fueron:

-Me parece muy importante la formación

-Depende de la persona y su flexibilidad

-Es muy escasa la preparación. Esto se da en la práctica docente.

-La formación del docente influye mucho ya sea a la hora de planificar una actividad como así también a la hora de llevarla a cabo.

-En mis años de formación no se abordaron estos temas, mis herramientas actuales son parte de mis años de trabajo y experiencia con inclusión.

-Para lograr tener más herramientas para trabajar con las diferentes características de los alumnos que necesitan otros tiempos o adecuación de contenidos, los docentes debemos realizar cursos específicos que no siempre tienen la difusión que se necesita, todos los docentes deberíamos tener un mínimo de formación para poder cubrir las necesidades de formación de cada alumno

-Estudie justamente para atender la diversidad, enfocándonos en las necesidades propias de cada estudiante

-Las herramientas están, pero es un trabajo en conjunto, ningún actor educativo en soledad puede lograr nada. En estos tiempos existe una política de inclusión bastante explícita y presente en la mayoría de las Instituciones educativas sobre todo las de gestión estatal.

-Porque todo se actualiza y al mismo tiempo se abre el panorama para la inclusión e integración

-Creo en la formación permanente, mi formación de base no fue suficiente, la diversidad del aula requiere también diversidad de miradas, diversidad de recursos, diversidad de actores.

- Si, me ha brindado herramientas, pero la experiencia en las aulas aún más.
- Pq no estamos preparados ni capacitados.
- Los profesorados preparan al docente para el aula ideal.
- No por haberlo aprendido en el profesorado, sino por la experiencia de los años dentro del aula.
- Realizo actividades sobre un mismo contenido teniendo en cuenta como lo resolverá cada uno de los estudiantes según sus fortalezas.
- Deberían modificarse los planes de estudio de los profesorados para que los egresados adquieran más y mejores herramientas que colaboren con el trabajo inclusivo en las escuelas.
- Nuestra formación no tiene en cuenta estos aspectos. Y en muchas oportunidades no contamos con acompañamiento
- Creo que actualmente los profesorados no preparan a sus alumnos para abordar estas problemáticas
- No es la formación que tuvimos, sí en cursos, etc
- En el profesorado no brindan las herramientas necesarias. Dentro del aula te encuentras con dificultades como la dislexia o discalculia, entre otras, que son muy complejas de llevar adelante. En estos casos el docente debe ser autodidacta.
- No hay suficiente formación docente y tampoco es posible teniendo un curso de 30 alumnos.
- Debería ser una asignatura obligatoria desde la formación, que esté dentro del currículum
- Quizás falta más prácticas docentes y experiencias de quienes enseñan.
- Depende siempre de cada docente y de la importancia de aplicar lo estudiado y siempre continuar formándose
- En la formación docente no tuve ninguna materia relacionada con la enseñanza en discapacidad.

Con respecto a las intervenciones docentes en los DEI, los participantes indicaron: el 65,4% (17) realizan los ajustes entre ambas docentes; el 23,1% (6) indicó que la Maestra para la Inclusión es la encargada de realizar los ajustes en las actividades; el 11,5% (3) se encargaban ellos mismos de hacer las configuraciones necesarias. (ver gráfico 25)

13) A) En los casos de DEI que tuvo, ¿Cómo indicaría que fue su intervención?

26 respuestas

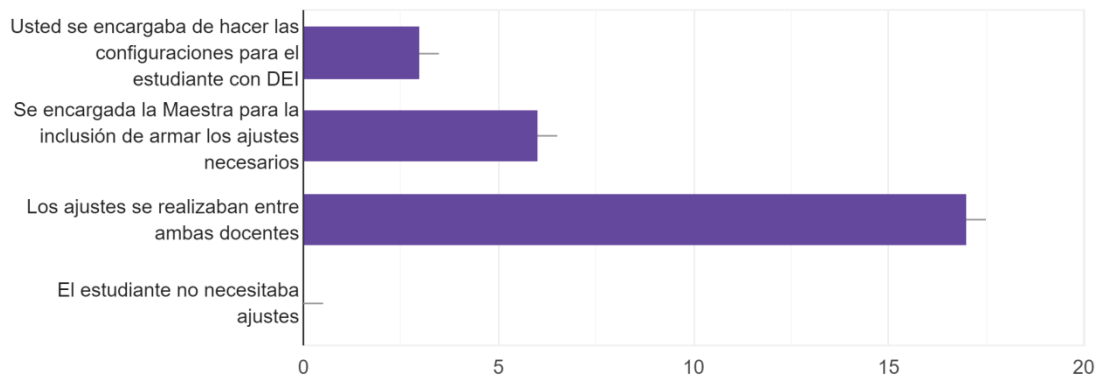


Gráfico 25

Al indagar acerca de los cambios que hubo en su intervención a lo largo de su trayectoria, la respuesta fue: el 96,2% de los participantes indicó que sí. (ver gráfico 26)

B) ¿Cree que hubo cambios en su intervención a lo largo de su trayectoria docente?

26 respuestas

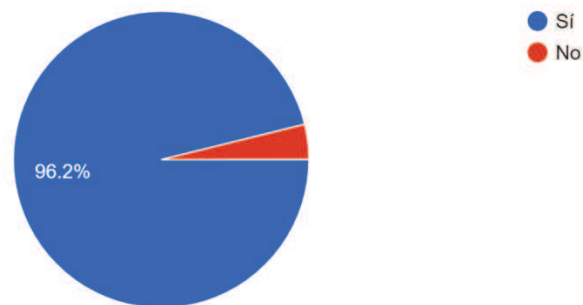


Gráfico 26

Al Desarrollar brevemente su elección, las respuestas fueron:

-Hubo cambios muy importantes

-Se multiplicaron

-Uno intenta involucrarse para que los niños transiten un año trabajando con entusiasmo y progresando dentro de sus posibilidades.

-Cuando realice la intervención se obtuvieron buenos resultados, logrando el aprendizaje del contenido

-Se aprende con los años... la experiencia es fundamental

- El alumno con el paso del tiempo se sintió más seguro de poder consultar sus dudas y a participar activamente de cada actividad gracias a que pudimos generar un vínculo mucho más cercano y se dio cuenta que no era tratado diferente a sus compañeros sólo necesita un poco más de tiempo para entender las actividades
- A medida que pasaron los años mi forma de trabajar fue mejorando, ya que adquirí nuevas herramientas y más experiencia
- En mis inicios la inclusión no era una política de Estado se avanzó mucho en ese sentido. Existe mayor conocimiento y más recursos por parte del Estado. Falta, si siempre falta cuando se trata de ampliar derechos, pero vamos por buen camino.
- Obviamente ampliando herramientas q ayuden a estos niños
- Si bien todavía se necesita flexibilizar más los requerimientos de tipo administrativos, creo que se está avanzando mucho respecto a la inclusión de los alumnos en las escuelas de nivel primario, estamos aprendiendo a mirar a los alumnos desde sus posibilidades de aprendizaje y la riqueza que la diversidad trae a las aulas.
- Si hubo cambios y seguramente habrá más, ya que en el trabajo diario y la experiencia en el aula junto con el trabajo colaborativo con lxs docentes, familia y estudiantes implican experiencias y enseñanzas nuevas y por lo tanto nuevos abordajes pedagógicos.
- Se modificaron algunas cosas.
- La experiencia te enriquece y abordas el tema distinto.
- Fui aprendiendo y mejorando.
- Todavía hay docentes que entorpecen la inclusión.
- La experiencia me fue armando
- La experiencia ayuda a qué podamos intervenir de mejor manera
- Como docente de apoyo a la inclusión pude colaborar en la formación de mis estudiantes
- Me capacite para obtener herramientas nuevas
- La práctica profesional te va cambiando
- En este tiempo he aprendido mucho de las MAI.
- El docente se encuentra constantemente repensando sus prácticas docentes para mejorar.
- Trato de ayudar e involucrarme en la medida de mis posibilidades.
- Si, durante mi carrera docente hubo varios cambios en cuestión de abordar la inclusión.
- Si, desde que dejé de pensar en el diagnóstico y me decidí a Mirar al estudiante, sus potencialidades y posibilidades.
- Con la experiencia y la formación se mejora la calidad educativa

-A medida que adquiero más experiencia en la práctica me ayuda más a poder ayudar al niño con DEI.

Por último, en el espacio para agregar una breve aclaración u observación en el caso de que lo considere necesario, las respuestas fueron las siguientes:

-Estuvo genial

-Hay mucho camino por recorrer

-No lo creo necesario

-No considero realizar observación lo expuesto fue muy claro

-Gracias!

-Me gustaría que se pudieran dar charlas a todas las maestras de escuelas de nivel para poder conocer y aplicar herramientas para hacer del aprendizaje de nuestros alumnos un aprendizaje significativo y de calidad y no de cantidad

-Suerte!!!

-Las leyes y normativas son aún más específicas para poder llegar a que esos niños reciban los mismos derechos.

-El maestro no puede trabajar más en soledad, debe trabajar con las familias, con su comunidad barrial, parroquial y con los apoyos del área de salud, psicofísica. Este cambio de paradigma está empezando a desarrollarse en las escuelas

-X

-La Inclusión es un tema de agenda pendiente.

-GRACIAS POR APORTAR A LA EDUCACIÓN ARGENTINA. Besos!!!

-Hay respuesta que realicé que son las que desearía se cumplieran.

-Deberían brindar capacitaciones sobre inclusión de manera continua a los docentes de escuelas de nivel.

-La inclusión e integración son importantes, sería fundamental que se forme a los docentes para intervenir favorablemente

-X

-Creo que se deben brindar más herramientas desde las escuelas y los municipios

-.

-No quiero agregar nada

-Valoro mucho el trabajo de las escuelas especiales y de las docentes acompañantes.

-Reconozco y creo fervientemente que el trabajo en conjunto de todos los actores que acompañan a cada alumno, hace que su trayectoria sea lo más satisfactoria posible

-Muy bueno el cuestionario.

-Inclusión es amplio y abarca todos los aspectos de un ser humano, deseo

-Todavía falta mucho para lograr una verdadera inclusión escolar. Espero que algún día pueda llevarse a cabo en todas las instituciones.

Capítulo 4

Conclusiones

Retomando los objetivos expresados en el capítulo 3, en este capítulo analizamos los resultados de la encuesta realizada desde una perspectiva cualitativa, retomando lo que desarrollamos en el capítulo 1 y en el capítulo 2.

Para Identificar el trasfondo ideológico que sustentan las representaciones de los docentes, se implementaron las preguntas 4, 8 y 11 del cuestionario. A través de las mismas se intentó develar la importancia que cada docente tiene del trabajo en equipo, de tipo colaborativo que implica llevar adelante la educación inclusiva, el posicionamiento frente al DEI, cómo influye esto en lo que espera del estudiante incluido, cómo identifica las dificultades del estudiante con DEI y desde qué paradigma se posiciona. Analizando las respuestas a estas preguntas se puede observar que las cualidades que los docentes consideran se deben tener para fomentar la corresponsabilidad son: en primer lugar, el Derecho a la Educación 80,8%, segundo Respeto 73,1%, tercer y cuarto lugar acción recíproca familia-escuela y el desarrollo de competencias necesarias para la formación integral 65,4%, mientras que la Promoción obtuvo el quinto lugar con un 42,3%. Estas respuestas dan lugar a pensar que predomina un posicionamiento relacionado con los aprendizajes significativos, que brindan herramientas para la vida y favorece la inclusión (Res 311. 2016).

En esta misma línea, las respuestas al indagar los desafíos de los docentes frente a los DEI fueron que, el estudiante adquiera herramientas para la vida 70,9%, que el estudiante aprenda lo mismo que sus compañeros de curso 30,8%, que el estudiante obtenga el título 42,3%, que el estudiante logre aprendizajes significativos 73,1; podemos ver que los porcentajes guardan cierta relación con la pregunta anterior, un 42,3% da importancia a la promoción y obtención del título, el 30,8% que aprendan lo mismo que sus compañeros y el porcentaje más alto se refiere a el derecho y respeto a la educación, y que los estudiantes adquieran herramientas para la vida y aprendizajes significativos. Con respecto a las principales barreras de la educación inclusiva, los docentes indicaron las opciones según el orden de importancia, las respuestas obtenidas son: en el lugar 1 los obstáculos que genera el entorno; el lugar 2 los problemas de aprendizaje de un estudiante con discapacidad que necesita un DEI, lugar 3 las características particulares según el tipo de diagnóstico y en el último lugar las dificultades del propio estudiante teniendo en cuenta su diagnóstico. Todas las respuestas nos brindan

información acerca de un posicionamiento favorable frente a la inclusión, la mayoría de los docentes esperan que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y herramientas para la vida tomando una posición positiva frente al trabajo de corresponsabilidad que implica la inclusión (Res 311. 2016). También se aprecia, la misma mirada frente a las barreras, ya que la mayoría optó por la respuesta desde la perspectiva del entorno y no desde el propio estudiante (ONU, 2007)

En referencia a reconocer las representaciones sobre el concepto de educación inclusiva que poseen los docentes, se planteó la pregunta 1. Del análisis de las respuestas de la misma se puede destacar, que el 57,7% de los docentes eligió la opción más abarcativa para definir a la Educación Inclusiva tomando a este concepto desde una concepción amplia que incluye a todos los estudiantes de una institución educativa, mientras que el 34,6% optó por la alternativa que se refería a la educación inclusiva como las prácticas que solo están pensadas para los estudiantes con dificultades y el 7,6% optó por opciones similares a la anterior. Se puede observar que el 42,2% de los encuestados no posee un conocimiento certero de dicho concepto. Siendo un porcentaje relativamente elevado de participantes que aún conserva un posicionamiento en el paradigma de la Integración poniendo el foco en el diferente y sus necesidades, sin lograr centrar la mirada en la diversidad como una condición inherente al ser humano. (ONU, 2007). Analizando las respuestas del apartado anterior y este, podemos ver inconsistencias en los resultados, aún habría una fuerte tendencia a representaciones ligadas a la poner el foco en sujeto con discapacidad (Torres. 2016)

Para analizar la distinción entre las representaciones que influyen en la estructuración de las prácticas de los docentes; se determinaron las preguntas 5, 9, 12 y 13. A través de las mismas se intentó develar los modos de intervenir, el tipo de trabajo que establecen los docentes frente a un DEI, la información con la que cuenta, cómo accedió a la misma, de qué forma esto afecta su intervención, su posicionamiento frente a la diversidad desde su rol, su formación y los cambios que percibe a lo largo de su trayectoria. Analizando las respuestas relacionadas con la organización del entorno escolar para favorecer la inclusión, las dos respuestas con mayor porcentaje fueron: el trabajo conjunto de la escuela de nivel con las escuelas especiales es una estrategia para avanzar hacia un sistema inclusivo, con 80.8% y la Maestra para la inclusión y la Maestra de grado deben trabajar en conjunto para ofrecer propuestas diversificadas, con el 61,5%. Solo el 7,7% indicó que la escuela de nivel debería contar con los recursos para la inclusión y el 3,8% marcó que la Maestra para la Inclusión

debe ocuparse de los ajustes necesarios del estudiante con DEI. Se puede considerar que el tipo de trabajo que la mayoría destaca, según los porcentajes, es en conjunto con la Maestra Inclusiva y la Escuela Especial, destacando una buena predisposición al trabajo colaborativo y de corresponsabilidad; pero en este punto podemos ver que un porcentaje muy bajo (7,7%) consideró que la escuela de nivel debería contar con los recursos para la inclusión. Lo anterior, entra en contradicción con lo que se plantea en la CDND ya que en la misma se determina que es la escuela de nivel la encargada de garantizar el derecho a la educación, si bien la modalidad especial acompaña, suponemos que en un futuro no tan lejano serán las instituciones educativas de nivel, las encargadas de llevar adelante las trayectorias escolares de todos los estudiantes sin distinción, se podría analizar que los participantes aún no conciben a la escuela de nivel de esta forma (ONU, 2007). En este sentido, la diversidad es concebida por los docentes como un obstáculo individual que requiere de una atención especial y personalizada para reducir la dificultad (Anijovich. 2014).

Con respecto al conocimiento de las normativas y/o resoluciones que regulan la Inclusión educativa el 76,9% indicó que sí las conoce, mientras que el 23,1 indicó que no. De los que contestaron de forma afirmativa, se destaca que el 50% accedió a las mismas por inquietud personal, el 30% por medio del Equipo Directivo, el 15% por intermedio del EOE y el 5% por la inspección. Analizando estos datos se puede ver que no todos los docentes cuentan con información y conocimientos sobre inclusión, y que la gran mayoría que accedió a la misma lo hizo por interés propio. Los datos obtenidos se pueden relacionar con lo que plantea Blanco (2005), quien destaca que ser docente inclusivo requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional.

En cuanto a la formación docente se indagó si consideran que la misma les brindó las herramientas necesarias para trabajar con la diversidad en el aula, al respecto el 61,5% indicó que no, mientras que el 38,5% indicó que sí. Se puede observar que la mayoría considera que no está capacitado para afrontar la diversidad en el aula. Estos datos guardan relación con la falta de acceso a las normativas e información sobre inclusión.

Con respecto a las intervenciones docentes en los DEI, los participantes indicaron: el 65,4% realizan los ajustes entre ambas docentes; el 23,1% indicó que la Maestra para la Inclusión es la encargada de realizar los ajustes en las actividades; el 11,5% se encargaban ellos mismos de hacer las configuraciones necesarias. Según estos datos un alto porcentaje de docentes

76,9% aceptan las sugerencias de la MI o muestra autonomía para realizar los ajustes pertinentes. En esta misma línea se pueden apreciar los resultados obtenidos al indagar el trabajo específico de los docentes para proporcionar igualdad de oportunidades a sus estudiantes en el aula, se aprecia que la opción con mayor proporción de elección fue que los docentes deben ofrecer diversas actividades según las necesidades de las y los estudiantes 73,1%, mientras que el 23,1% indicaron que la Maestra de la inclusión debe encargarse de las actividades con ajustes para él o la estudiante con DEI. Y un 3,8% seleccionó que consideran que deben brindar una actividad igual para todos los y las estudiantes, para que aprendan lo mismo y al mismo tiempo. Nuevamente se puede ver la coexistencia de una actitud reflexiva de la práctica (Blanco. 2005) con una queja en referencia a la escasa formación en el abordaje de la diversidad.

Para describir las representaciones que influyen en el posicionamiento frente al paradigma de la inclusión de los docentes; se plantearon las preguntas 2, 6, 7 y 10. Con las mismas se intentó develar el registro en el cambio de paradigma de integración a inclusión, el conocimiento acerca de sus intervenciones, el grado de implicación en los casos con DEI y sus representaciones acerca de la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes. A partir de las respuestas se puede destacar que en lo que respecta al conocimiento de las diferencias entre Integración e Inclusión, se percibe que el 88,5% de los participantes considera que reconoce las diferencias, mientras que el 11,5% expresaron no reconocer distinciones entre estos conceptos. De los 23 participantes que contestaron afirmativamente, el 87% de los mismos optó por la opción correcta, mientras que el 13% no. Podemos observar que 6 de los 26 encuestados, el 23%, no logró reconocer las diferencias entre los conceptos. Se aprecia que el 77% está al tanto de esta distinción conceptual, dando lugar a un alto porcentaje en un posicionamiento en el paradigma de la inclusión; de todas formas, si entrecruzamos estos datos con los obtenidos en las respuestas de la pregunta 1 se aprecia una discrepancia significativa, ya que en la misma el 42,2% de los encuestados no posee un conocimiento certero del concepto de inclusión.

En cuanto a los conceptos de Accesibilidad y ajustes Razonables se aprecia que el 53,8% (14) optó por la respuesta: Los ajustes razonables son las herramientas utilizadas para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad, La accesibilidad contiene las condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios para asegurar el acceso de las personas con discapacidad; mientras que el 30,8% (8)

indicó que Los ajustes razonables son aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar el goce o ejercicio de sus derechos a las personas con discapacidad, La accesibilidad es el derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar. Solo el 15,4% (4) seleccionó la opción Los ajustes razonables son las adecuaciones sobre el ambiente físico, social o actitudinales. La accesibilidad refiere a la falta de barreras del contexto.

En referencia al trabajo específico de los docentes para proporcionar igualdad de oportunidades a sus estudiantes en el aula se aprecia que la opción con mayor proporción de elección fue que los docentes deben ofrecer diversas actividades según las necesidades de las y los estudiantes 73,1%, mientras que el 23,1% indicó que la Maestra de la inclusión debe encargarse de las actividades con ajustes para él o la estudiante con DEI. Y un 3,8% seleccionó que consideran que deben brindar una actividad igual para todos los y las estudiantes, para que aprendan lo mismo y al mismo tiempo. Ninguno de los participantes eligió la opción que se refería a que el estudiante con DEI realice una actividad paralela al grupo de pares. En consonancia con la respuesta anterior y para finalizar con las preguntas referidas a este objetivo el 96,2% de los participantes indicó que hubo cambios en su intervención a lo largo de su trayectoria docente, nuevamente se observa que las respuestas dan lugar a pensar en docentes reflexivos, que indagan acerca de su propia práctica de manera activa (Blanco. 2005)

Para estudiar cuáles son las representaciones que determinan los modos de interacción social que tienen los docentes; se propuso la pregunta 3. Con la misma se intentó develar la importancia que cada docente tiene del trabajo en equipo y de tipo colaborativo que implica llevar adelante la educación inclusiva. Según las respuestas obtenidas al indagar sobre los actores que consideran que forman parte del mismo, se observa que el 73% indicó que todos los mencionados en la lista (Maestro de grado, Maestro de escuela especial, Equipo escolar EOE, Equipo técnico/profesional particular, Directivos, Familia, Acompañante externo) (Res.1664/17. 2017). Pero es pertinente destacar que los menos elegidos fueron los profesionales y los acompañantes externos, solo el 26,9% y el 34,6% respectivamente seleccionaron esta opción. Otra de las respuestas con menor porcentaje fue el EOE con 38,5%, esto pone en evidencia la necesidad de continuar trabajando en generar espacios de encuentro que fomente la corresponsabilidad entre los actores implicados y da lugar a

repensar qué rol ocupan los profesionales externos y EOE que no son tenidos en cuenta por un porcentaje alto de los docentes encuestados.

De lo cuantitativo a lo cualitativo

Articulando el análisis cualitativo con el cuantitativo, a partir de las respuestas redactadas por los participantes, analizamos las respuestas a las tres preguntas, buscando puntos de acuerdo y desacuerdo con las otras respuestas analizadas en el apartado anterior.

En la pregunta referida a los estudiantes que quedan excluidos se destaca que los docentes indicaron que suelen quedar excluidos tanto los estudiantes con discapacidad como los que tienen dificultades de aprendizaje sin tener alguna discapacidad asociada (57,7%). Al describir porque sucede lo anterior, las respuestas se pueden clasificar en:

Las respuestas que hacen referencia a la **formación y falta de conocimiento de los docentes**, las respuestas fueron:

- Por desconocimiento. Por aulas súper pobladas
- Muchas veces por falta de conocimiento las docentes de grado no tenemos herramientas para lograr la mejor estrategia para que el aprendizaje sea significativo con el alumno que requiere un ajuste o adecuación de las actividades
- Por los docentes de las aulas en su gran mayoría no buscan estrategias pedagógicas nuevas y tampoco se encuentran orientados por los directivos
- Existen niños sin diagnóstico y sin acompañamiento familiar. A los docentes de grado nos falta capacitación para trabajar con niños con capacidades diferentes.
- Los docentes no se toman el tiempo de plantear actividades diferentes sobre un mismo tema.
- Por desconocimiento o falta de interés
- Porque todavía no existe en la carrera docente, la formación necesaria para enseñar en la diversidad. Se declama mucho, en la teoría, pero en la práctica se vuelve a las aulas tradicionales
- Por falta de capacitación, muchos alumnos en el aula, falta de empatía.
- Por qué las/los docentes de nivel no se encuentran capacitados correctamente para diversificar las propiedades o por falta de interés de los mismos.
- Porque la mayoría de los docentes no se capacitan ni se actualizan con temas de inclusión
- Pueden quedar excluidos sino se me dan las herramientas necesarias para acompañar su trayectoria

-Muchas veces ocurre por miedo o por desconocimiento; por prejuicios que provienen de las casas y a veces por la propia escuela.

Las respuestas que hacen referencia a las **dificultades que provienen del entorno:**

-Es imposible hacerlo breve... pero hay muchos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad (de diferentes índoles) y no poseen discapacidad. Otras que aun contando con los dispositivos adecuados y planes organizados viven en contextos desfavorecedores para su evolución.

-Hay escuelas que no cuentan con equipo de orientación.

-Falta personal en las escuelas. Un MG no puede atender 30 diversidades

Las respuestas que se refieren a la **exclusión de los estudiantes sin discapacidad:**

-Porque los alumnos con discapacidad por lo general tienen una propuesta en la cual se atienden sus necesidades y otros estudiantes con dificultades por no contar con una propuesta de inclusión, quedan excluidos y sus necesidades son desatendidas. Muchas veces se relaciona discapacidad con necesidades educativas, pero dentro del aula hay muchos estudiantes con necesidades educativas y no necesariamente con alguna discapacidad.

-Muchos/as de l@s estudiantes con discapacidad suelen tener mayor acompañamiento y una serie de recursos y dispositivos que permiten un mejor proceso de aprendizaje. L@s otr@s estudiantes suelen estar más determinad@s por su contexto.

-Porque no se tienen en cuenta las dificultades y barreras de aprendizaje de cada estudiante.

Otras respuestas:

-No quedan excluidos, se aceptan las diferencias porque se trabaja en ello.

-Porque no se tiene en cuenta las posibilidades de los estudiantes.

-Quedan excluidos los que no están acompañados con un apropiado Proyecto de Inclusión

-No comprendo a que se refiere

-Pq están en juego otros factores también.

-Falta de acompañamiento familiar

-No veo que queden excluidos niños por estos motivos.

Cotejando las respuestas se puede apreciar que aparecen otros aspectos en las mismas como ser: la cantidad de estudiantes en el aula, la falta de trabajo en el equipo con el EOE, la

necesidad de iniciar DEI con más estudiantes, déficit en el acompañamiento familiar, dificultades para entablar vínculos favorables, discrepancia entre la teoría y la práctica.

Continuando con el análisis se puede apreciar que la falta de recursos para generar aprendizajes significativos es una respuesta recurrente, en referencia a esto se puede tomar lo que expresa Maggio (2012), como enseñanza poderosa, como aquella que cambia la perspectiva, promoviendo la innovación y el cambio; proponiendo una escena educativa que fomente la flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en que los estudiantes pueden responder o demostrar sus conocimientos y habilidades, además de atender a la manera en que son motivados, diseñando apoyos que permitan el acceso al aprendizaje, potenciando la tarea de la enseñanza en un contexto totalmente heterogéneo.

Otro de los aspectos indagados fueron los cambios que aprecian los docentes en sus intervenciones a lo largo de su trayectoria profesional, el 96,2% indicó que sí observaron cambios y al desarrollar brevemente su elección, las respuestas obtenidas se pueden clasificar en:

Los que consideran **cambios significativos relacionados con la experiencia:**

- Se aprende con los años... la experiencia es fundamental
- A medida que pasaron los años mi forma de trabajar fue mejorando, ya que adquirí nuevas herramientas y más experiencia
- En mis inicios la inclusión no era una política de Estado se avanzó mucho en ese sentido. Existe mayor conocimiento y más recursos por parte del Estado. Falta, si siempre falta cuando se trata de ampliar derechos, pero vamos por buen camino.
- La experiencia te enriquece y aboradas el tema distinto.
- Fui aprendiendo y mejorando.
- La experiencia me fue armando
- La experiencia ayuda a qué podamos intervenir de mejor manera
- Si, durante mi carrera docente hubo varios cambios en cuestión de abordar la inclusión.
- Con la experiencia y la formación se mejora la calidad educativa
- A medida que adquiero más experiencia en la práctica me ayuda más a poder ayudar al niño con DEI.

Las respuestas que hacen referencia a los **cambios relacionados con la disposición docente:**

- Hubo cambios muy importantes
- Se multiplicaron
- Uno intenta involucrarse para que los niños transiten un año trabajando con entusiasmo y progresando dentro de sus posibilidades.
- Cuando realice la intervención se obtuvieron buenos resultados, logrando el aprendizaje del contenido
- El alumno con el paso del tiempo se sintió más seguro de poder consultar sus dudas y a participar activamente de cada actividad gracias a que pudimos generar un vínculo mucho más cercano y se dio cuenta que no era tratado diferente a sus compañeros sólo necesita un poco más de tiempo para entender las actividades
- Obviamente ampliando herramientas q ayuden a estos niños
- Me capacite para obtener herramientas nuevas

Respuestas relacionadas con el **cambio de mirada:**

- Si bien todavía se necesita flexibilizar más los requerimientos de tipo administrativos, creo que se está avanzando mucho respecto a la inclusión de los alumnos en las escuelas de nivel primario, estamos aprendiendo a mirar a los alumnos desde sus posibilidades de aprendizaje y la riqueza que la diversidad trae a las aulas.
- Si hubo cambios y seguramente habrá más, ya que en el trabajo diario y la experiencia en el aula junto con el trabajo colaborativo con lxs docentes, familia y estudiantes implican experiencias y enseñanzas nuevas y por lo tanto nuevos abordajes pedagógicos.
- El docente se encuentra constantemente repensando sus prácticas docentes para mejorar.
- Si, desde que dejé de pensar en el diagnóstico y me decidí a Mirar al estudiante, sus potencialidades y posibilidades.
- La práctica profesional te va cambiando

Otras respuestas:

- Se modificaron algunas cosas.
- Todavía hay docentes que entorpecen la inclusión.
- En este tiempo he aprendido mucho de las MAI.
- Trato de ayudar e involucrarme en la medida de mis posibilidades.

Analizando las diversas respuestas se aprecia una posición optimista frente a la inclusión. Se puede analizar la frase “si, desde que dejé de pensar en el diagnóstico y me decidí a Mirar al estudiante, sus potencialidades y posibilidades”, se puede apreciar en la misma el

posicionamiento del docente, en un principio poniendo el foco en la dificultad, “diagnóstico”, desde una mirada estigmatizante, a pasar a un posicionamiento que focaliza en lo que el estudiante puede. como afirma Ainscow (2012) para lograr que el aula se transforme y dé respuesta a las necesidades de todos los estudiantes es necesario cuestionar cómo repercuten los roles de las personas que se desempeñan en el ámbito de la educación y cómo afectan a los docentes en su práctica cotidiana.

Por último, en el espacio para agregar una breve aclaración u observación en el caso de que lo considere necesario, las respuestas fueron las siguientes:

-Hay mucho camino por recorrer

-Me gustaría que se pudieran dar charlas a todas las maestras de escuelas de nivel para poder conocer y aplicar herramientas para hacer del aprendizaje de nuestros alumnos un aprendizaje significativo y de calidad y no de cantidad

-Las leyes y normativas son aún más específicas para poder llegar a que esos niños reciban los mismos derechos.

-El maestro no puede trabajar más en soledad, debe trabajar con las familias, con su comunidad barrial, parroquial y con los apoyos del área de salud, psicofísica. Este cambio de paradigma está empezando a desarrollarse en las escuelas

-La Inclusión es un tema de agenda pendiente.

-Hay respuesta que realicé que son las que desearía se cumplieran.

-Deberían brindar capacitaciones sobre inclusión de manera continua a los docentes de escuelas de nivel.

-La inclusión e integración son importantes, sería fundamental que se forme a los docentes para intervenir favorablemente

-Creo que se deben brindar más herramientas desde las escuelas y los municipios

-Valoro mucho el trabajo de las escuelas especiales y de las docentes acompañantes.

-Reconozco y creo fervientemente que el trabajo en conjunto de todos los actores que acompañan a cada alumno, hace que su trayectoria sea lo más satisfactoria posible

-Inclusión es amplio y abarca todos los aspectos de un ser humano, deseo

-Todavía falta mucho para lograr una verdadera inclusión escolar. Espero que algún día pueda llevarse a cabo en todas las instituciones.

En esta última pregunta es notorio que todas las respuestas apuntan a continuar con la formación en área de inclusión, en la búsqueda de herramientas, charlas, capacitaciones,

trabajo en equipo y con las familias. Hay una clara tendencia a que la inclusión se instale en el escenario de la escuela de nivel, cómo se mencionó en el capítulo uno: la escuela como institución no ha pedido este cambio de paradigma del cual debe formar parte, de esta manera se pueden entender las resistencias, las indiferencias, la impotencia que se ha observado ante las prácticas inclusivas. (Casal. 2013).

Conclusión final

El presente trabajo se propuso para dar respuesta a la inquietud de conocer las representaciones de los docentes de nivel primario frente a los DEI. Para ello se diseñó un cuestionario que se implementó a 26 docentes con experiencia en DEI, posteriormente se analizaron las respuestas obtenidas, desde una mirada cualitativa y cuantitativa.

Las conclusiones obtenidas, lejos de brindar respuestas acabadas sobre el tema tratado, generan una apertura del mismo a nuevos interrogantes y posibles líneas de indagación que fomentan a continuar reflexionando.

Frente al paradigma de la inclusión se despliega un nuevo escenario en el que comienza a cobrar importancia la figura del docente, ya que es este el primer agente facilitador de la inclusión (dentro de las instituciones educativas). La forma en que el maestro interpreta la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, influye directamente sobre su representación del alumno con discapacidad, la relación con este, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje.

Como se expresó en los capítulos anteriores las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (Moscovici. 1979). De ahí la importancia del papel que juegan las representaciones sociales del docente en su práctica pedagógica en los procesos de inclusión. Resulta válido mencionar que las representaciones de los docentes que participaron del cuestionario fueron relativamente homogéneas, salvo algunas excepciones. La mayoría de los docentes se encuentra a favor de la inclusión educativa, aunque no poseen el conocimiento teórico pertinente. También coinciden en que los alumnos con discapacidad requieren propuestas ajustadas y el uso de recursos específicos, considerando que todo esto implica de conocimientos específicos que, en su mayoría, expresaron no poseer. En relación con esto, un

poco más de la mitad de los entrevistados indicó que no se encuentra conforme con la formación profesional recibida y los avances que observan en sus intervenciones se deben a su interés personal en adquirir más recursos.

Se pudo observar que las barreras que se perciben, por los docentes, en los estudiantes con discapacidad se siguen localizando en el individuo y sus dificultades en un alto porcentaje, los docentes de las escuelas de nivel primario esperan la intervención de la escuela especial como la poseedora del saber/conocimiento sobre el sujeto diferente, ya que ellos no poseen las herramientas necesarias. Un alto porcentaje de respuestas se refieren a la falta de recursos, conocimientos y estrategias para acompañar de forma adecuada la heterogeneidad del aula. Esta postura está muy presente en el discurso de los docentes que participaron de la encuesta, con una constante alusión a la escasa formación y capacitación en el área.

Se tiende a pretender la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, pero los docentes se autodeterminan no capacitados para tal tarea, se aprecia que socialmente hay un trasfondo fuerte centrado en el paradigma de la integración que coexiste con las actuales normativas que fomentan la inclusión escolar.

Los recorridos escolares de los estudiantes son percibidos por los docentes a partir del concepto de “trayectoria teórica” esperando en el recorrido de los alumnos simultaneidad, gradualidad, presencialidad, monocromía, homogeneidad y desde esta perspectiva se analizan los trayectos de todos los sujetos (Terigi. 2009). Frente a los niños/niñas que no se desempeñan según el recorrido esperado, se solicita la intervención de la escuela especial, ya que los docentes de las escuelas de nivel no cuentan con los recursos para ayudarlos: “estamos aprendiendo a mirar a los alumnos desde sus posibilidades de aprendizaje y la riqueza que la diversidad trae a las aulas”.

Respecto a la corresponsabilidad aún queda un largo camino por recorrer en el que todos los actores involucrados puedan trabajar en equipo y puedan de manera colaborativa favorecer la trayectoria de estudiantes con o sin discapacidad. En este sentido las respuestas nos muestran que hay un camino recorrido en el trabajo colaborativo entre los maestros inclusivos y los docentes de escuelas comunes, pero aún falta la interacción más fluida con profesionales externos y con equipos de orientación. Frente a esto surgen nuevos interrogantes: ¿Cómo es la intervención de los profesionales externos?, ¿cómo intervienen los EOE?, Sus intervenciones, ¿son vividas como amenazas y/o acusaciones por los docentes? ¿Cómo pueden los EOE responder a las demandas de los docentes de forma operativa?

Frente a los estudiantes con dificultades, los docentes, depositan la responsabilidad en la maestra de la inclusión, en la siguiente frase se puede apreciar que frente a un estudiante con

dificultades se espera el inicio de un DEI para que no quede excluido dentro del aula: “Quedan excluidos los que no están acompañados con un apropiado Proyecto de Inclusión”.

Con respecto al trabajo de articulación entre la familia y la escuela se puede observar expresiones que se refieren a la falta de acompañamiento de las mismas, obstaculizando el aprendizaje de los niños: “Falta de acompañamiento familiar”. También se observaron respuestas que indican la necesidad del trabajo en equipo como un pilar fundamental para el avance de los estudiantes: “el trabajo colaborativo con lxs docentes, familia y estudiantes implican experiencias y enseñanzas nuevas y por lo tanto nuevos abordajes pedagógicos”. Frente a esto surgen nuevos interrogantes: ¿todas las familias cuentan con los recursos materiales y formativos para sostener un acompañamiento pertinente? ¿Cómo fomentar, desde la escuela, las herramientas necesarias para que las familias logren andamiar a sus hijos?, si la familia no logra adquirir los recursos ¿cómo puede la escuela fomentar las herramientas en los niños?

Respecto a las intervenciones docentes y el acompañamiento de los mismos, la mayoría acordó que no se encuentran capacitados para la sostener a la gran cantidad de estudiantes que hay en el aula, para las dificultades de los mismos y sus posibilidades de diversificar las propuestas: “Porque todavía no existe en la carrera docente, la formación necesaria para enseñar en la diversidad. Se declama mucho, en la teoría, pero en la práctica se vuelve a las aulas tradicionales”, “Por qué las/los docentes de nivel no se encuentran capacitados correctamente para diversificar las propiedades o por falta de interés de los mismos”. Respecto a esto, se indaga: ¿cómo brindar diversos recursos pedagógico didácticos que puedan enriquecer el trabajo áulico?, ¿esto es algo que debe surgir del interés particular del docente? ¿Debe ser fomentado a nivel general? ¿Con qué estrategia se puede divulgar de forma más masiva y abarcativa?

En referencia a la postura innovadora, de cambio y flexibilidad, como las cualidades esperables en un docente que fomente la inclusión (Blanco. 2005), se observa que se deposita en el docente la necesidad de poseer las cualidades para procurar un sistema educativo inclusivo. Pero ¿estas características se fomentan desde la formación? ¿Qué sucede con el acompañamiento desde los equipos directivos y de orientación?

En resumen, al momento de considerar las estrategias, capacidades y herramientas de las y los docentes para acompañar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje con o sin discapacidad hay una palabra que podría definir la situación actual: **desafío**. Frente a este panorama se aprecia que coexisten representaciones más arcaicas con representaciones novedosas que conviven en el trasfondo del escenario escolar. La actualidad educativa obliga

a los docentes a reorganizar la planificación pedagógica y las maneras en que deben encarar su tarea educativa. La necesidad de utilizar diversos métodos de enseñanza promueve a replantear la relación pedagógica, esto implica un gran desafío para el que los docentes no se sienten capacitados a afrontar, el trabajo colaborativo y de corresponsabilidad entre los actores implicados en el ámbito escolar podría ser el eje vertebral que favorezca y permita ir construyendo un posicionamiento cada vez más fortalecido en el paradigma de la inclusión.

ANEXO 1

Cuestionario para Trabajo final de Egreso. La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario

La participación en este cuestionario es voluntaria y anónima. El objetivo del mismo es conocer las representaciones docentes frente a la inclusión y los DEI. El trabajo está a cargo de las estudiantes de la carrera "Licenciatura en psicopedagogía" en la Universidad de San Martín: Ríos Sara DNI 25779084 y Castillo Florencia DNI 27926920.

Toda la información que se obtenga será preservada de forma anónima. No se divulgará la información personal, sólo se utilizarán los resultados obtenidos a fin de contribuir a la realización de este trabajo.

Al responder este cuestionario usted declara haber comprendido en qué consiste la participación, y acepta la misma.

¡Muchas gracias por su participación!

1) Seleccione la que considere es la mejor opción para completar la frase: *La educación inclusiva se refiere a ...*

A) Las prácticas pedagógicas que son buenas para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

B) Las prácticas pedagógicas buscan implementar estrategias para que todos los estudiantes con dificultades puedan acceder a los aprendizajes de acuerdo a sus posibilidades, intereses y necesidades educativas particulares.

C) Las prácticas pedagógicas que buscan la capacidad de aprender y de establecer altas expectativas para todos los estudiantes, ofreciendo currículos flexibles, métodos de enseñanza y aprendizaje ajustados a diferentes fortalezas, necesidades y estilos de aprendizaje, de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial.

D) Las prácticas pedagógicas que buscan que todos los estudiantes aprendan lo mismo en el tiempo esperado.

2) Según su criterio: ¿Hay diferencias entre integración e inclusión? (Siga el sentido de las flechas de acuerdo con su respuesta)

Sí

No

Marque cuál de las dos justificaciones es la que mejor ilustra lo que piensa

Siga con la próxima pregunta

a- la **integración** busca compensar las dificultades de las personas con discapacidad y la **inclusión** comprende la diversidad como inherente al ser humano.

b- la **integración** y la **inclusión**, buscan que las personas con discapacidad puedan participar en la sociedad, con distinto nivel de compromiso

3) ¿Cuáles considera que son los actores de un sistema de educación inclusivo? (puede marcar todas las opciones que considere)

- A) Maestro de grado
- B) Maestro de escuela especial
- C) Equipo escolar EOE
- D) Equipo técnico/profesional particular
- E) Directivos
- F) Familia
- G) Acompañante externo
- H) Todos los anteriores

4) ¿Cuáles son las cualidades que se deberían tener en cuenta para fomentar la corresponsabilidad entre los actores educativos en una propuesta de inclusión?. Puede marcar las opciones que considere correctas, numerándolas según la importancia usando 1 para la más importante y el 5 para la menos importante.

Derecho a la educación

Respeto

Promoción

Acción recíproca escuelas-familias

Desarrollo de competencias necesarias para la formación integral

5) Marque, de entre estas posibilidades, las dos que a su criterio describen cómo pueden organizarse de mejor forma, los entornos de aprendizaje para lograr la inclusión de todos los estudiantes

A) El trabajo conjunto de la escuela de nivel con las escuelas especiales es una la estrategia para avanzar hacia un sistema inclusivo.

B) La escuela de nivel debe contar con los recursos para llevar adelante un Dispositivo de inclusión sin la intervención de la escuela especial.

D) La Maestra para la inclusión debe ocuparse de llevar adelante los ajustes y configuraciones que el estudiante con DEI necesita.

E) La Maestra para la inclusión y la Maestra de grado deben trabajar en conjunto para ofrecer propuestas diversificadas que atiendan a la diversidad de los estudiantes del curso con o sin DEI.

6) ¿Cuál de las siguientes opciones es la que define accesibilidad y ajustes razonables?

A) Los ajustes razonables son aquellas modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar el goce o ejercicio de sus derechos a las personas con discapacidad. La accesibilidad es el derecho que implica la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar.

B) Los ajustes razonables son las adecuaciones sobre el ambiente físico, social o actitudinales. La accesibilidad refiere a la falta de barreras del contexto.

- C) Los ajustes razonables son las herramientas utilizadas para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad. La accesibilidad contiene las condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios para asegurar el acceso de las personas con discapacidad.
- D) Ninguna de las anteriores

7) ¿Cómo pueden las maestras y los maestros proporcionar igualdad de oportunidades para todos los y las estudiantes dentro de sus aulas? Elija una opción

- A) Brindando una actividad igual para todos los y las estudiantes, para que aprendan lo mismo y al mismo tiempo.
- B) Ofreciendo diversas actividades según las necesidades de las y los estudiantes.
- C) Diferenciando una actividad para un/una estudiante con DEI, mientras que el resto de sus compañeros y compañeras resuelve la actividad planificada por la docente.
- D) Solicitando a la Maestra de la inclusión las actividades con ajustes para él o la estudiante con DEI.

8) ¿Cuáles son los desafíos más importantes de la inclusión educativa? Escriba en el cuadrado el número según la importancia, comenzando con 1 para la opción que le parezca más importante, el 2 para la que sigue en ese orden de importancia, el 3 para la que considere menos importante y el 4 para la última opción.

- Que el estudiante con DEI adquiera herramientas para la vida.
- Que el estudiante con DEI aprenda lo mismo que sus compañeros de curso.
- Que el estudiante con DEI obtenga el título.
- Que el estudiante con DEI logre aprendizajes significativos

9) ¿Conoce las normativas/ resoluciones sobre las políticas y prácticas destinadas a alcanzar el objetivo de una educación inclusiva?

Si

No

En el caso de respuesta afirmativa ¿cómo accedió a las mismas?

- Por inquietud personal
- Por medio del equipo directivo
- Por intermedio del EOE
- Por la inspección

10) De acuerdo con su experiencia de aula: ¿Quiénes suelen quedar excluidos?

- A) Individuos con discapacidad
- B) Grupos de estudiantes con dificultades sin discapacidad
- C) Las dos opciones anteriores
- D) Ninguna de las anteriores

Describí brevemente por qué sucede lo anterior

.....

11) Según su experiencia ¿Cuáles son las principales barreras a la educación inclusiva?

Escriba en el cuadradito el número según la importancia, comenzando con 1 para la opción que le parezca más importante, el 2 para la que sigue en ese orden de importancia, el 3 para la que considere menos importante y 4 para la última opción.

- Las dificultades del propio estudiante teniendo en cuenta su diagnóstico
- Los obstáculos que genera el entorno
- Los problemas de aprendizaje de un estudiante con discapacidad que necesita un DEI
- Las características particulares según el tipo de diagnóstico.

12) ¿Cree que su formación docente le brinda las herramientas necesarias para trabajar con la diversidad dentro del aula?

si

no

Desarrolle brevemente su elección:

13) A) En los casos de DEI que tuvo, ¿cómo indicaría que fue su intervención?

A) usted se encargaba de hacer las configuraciones para el estudiante con DEI

B) se encargada la Maestra para la inclusión de armar los ajustes necesarios

C) los ajustes se realizaban entre ambas docentes

D) el estudiante no necesitaba ajustes

B) ¿Cree que hubo cambios en su intervención a lo largo de su trayectoria docente?

-si

-no

Desarrolle brevemente su elección:

14) En este espacio puede agregar un breve aclaración u observación en el caso de que crea lo considere necesario:

.....
.....

ANEXO 2

Cv

Ríos, Sara Matilde

Argentina, Buenos Aires, 19/01/77 44 años

Conesa 941– Muñiz, Buenos Aires – 15-6168-1439

Cuil 27-25.779.084-9 / sarix1601@hotmail.com

FORMACIÓN

Licenciatura en Psicopedagogía (en curso) .Universidad Gral. San Martin- San Martin

Psicopedagogía :Instituto “IES” Alicia Moreau de Justo- Capital Federal (Egresada 2018)

Profesorado de Educación Especial:Instituto Superior de Educación Especial “ISPEE” - Capital Federal (Egresada 1999)

Bachiller con Orientación en Ciencias Biológicas:Escuela Nacional N° 1 “Gral. Tomas Guido”- San Martin (Egresada 1994).

EXPERIENCIA LABORAL

- Centro Terapéutico IFIL: Abordaje integral a niños con discapacidad mental y social.

Tarea desempeñada: Profesora a cargo de grupo.

- Centro Educativo Terapéutico SEMBRAR: Abordaje integral a niños con trastornos emocionales moderado y grave.

Tarea desempeñada: Profesora a cargo de grupo.

- Escuela Especial EIDEP: Abordaje integral a niños con discapacidad mental leve y moderada.

Tarea desempeñada: Profesora a cargo de grupo.

- Centro de día ITARD: Abordaje integral a personas con discapacidad mental moderada.

Tarea desempeñada: Profesora a cargo de grupo.

- Centro Educativo Terapéutico CRECIENDO JUNTOS: Abordaje integral a niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Tarea desempeñada: Terapeuta y maestra integradora.

- Escuela de RECUPERACION CASEROS: Abordaje integral a niños con discapacidad mental moderada y niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Tarea desempeñada: Asesora Educativa- coordinadora de Integraciones. Hasta el 2013

- Escuela Especial Hurlingham: Abordaje integral a niños con discapacidad mental leve y moderada.

Tarea desempeñada: Asesora educativa nivel primario. Hasta el 2017.

Escuela Especial BUSCANDO EL SOL: Abordaje integral a niños con discapacidad mental leve y moderada. * Desde 5/6/06 a la actualidad con horario alternado

- Tarea desempeñada: Asesora Educativa- coordinadora del área de Inclusión Escolar.* De marzo 2012 a febrero 2020

- Tarea desempeñada: Vice directora área de Inclusión Escolar.* Desde marzo de 2020 a la actualidad.

- Instituto Evangélico Argentino

Tarea desempeñada: Asesora educativa nivel primario.

ANEXO 3

CV FLORENCIA CASTILLO

Celular: 1130711394 / Tel (alternativo): 6380-0016

Email: florenciacastillo1122@gmail.com

Datos Personales

Fecha de nacimiento: 29/03/1980 Edad: 41 años

D.N.I: 27.926.920

Nacionalidad: Argentina

Dirección: Cuzco 719.

Localidad: Villa Tesei. Hurlingham (C.P 1688)

Estudios

- Título Secundario: “Bachiller con orientación docente”
- Psicopedagoga: Graduada en Instituto Superior San José de Calasanz. En 2011.
- Tramo de Formación Pedagógica para Nivel superior: Instituto Sagrado Corazón de Jesús. 2017
- Licenciatura en Psicopedagogía: “Universidad Nacional de San Martín” (En curso)

Experiencia laboral

-2013-Hasta la actualidad. Escuela Especial Hurlingham. Equipo de Inclusión: Maestra para la inclusión/ Asistente Educacional.

-2012. Equipo Terapéutico Integral Infantil “Philos”. Proceso de Integración Escolar, Acompañante externa. Escuela para el hombre nuevo. Bacacay y Granaderos. Flores. Sala de 5 años.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Francia; Ediciones Covoacén.
- Anijovich, R. (2014). *Cuestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires; Paidós.
- Brailovsky, D. (2019) *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires; Noveduc Libros.
- Bottinelli, M y Pawlowwicz, M. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. En M. M Bottinelli (Ed), Metodología de la investigación. Herramientas para un pensamiento científico complejo. Cap. 5
- Blanco, R. (1998). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Núm. 48, pág. 55-72. Santiago, UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe,
- Blanco, R. (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. Revista PREALC. núm. 1
- Casal, V. (2013) *Inclusión educativa: un modelo para armar*. 1º Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación. Buenos Aires. Extraído el 28 de agosto 2020, https://www.academia.edu/3169254/Inclusi3n_educativa_modelo_para_armar?email_work_card=view-paper
- Castorina, J.A; Barreiro, A. (2006). *Las representaciones sociales y su horizonte ideol3gico una relaci3n problemática*. Boletín de Psicología, No. 86, pág 7-25.
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resoluci3n 311/16 y anexos I, II, III, IV*.
- Del Torto, D; Cucchiarelli, E. (2018). *Hacia la construcci3n de una Formaci3n Docente Inclusiva*. Documento conjunto. Direcci3n de Educaci3n Superior de Formaci3n Docente Inicial. Direcci3n de Educaci3n Especial.
- Dueñas, G; Kahansky, E; Silver, R. (2013). *Problemas e intervenciones en las aulas. La patologizaci3n de la infancia*. Vol. 3. Buenos Aires; Noveduc libros.
- España, A. E; Gentiletti, M. G. (2011). *Las representaciones sociales de los docentes de nivel medio sobre la enseanza de la historia*. Cuadernos de Educaci3n. Vol. 9, pág 141-152.

Obtenido el 20 de septiembre 2020, desde <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/828>

-Eviner, J. (2019). *Educación inclusiva: un camino difícil para muchos padres, pero posible*. Obtenido el 20 de septiembre 2020, En Diario La Nación, desde <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/todos-misma-aula-mas-chicos-discapacidad-van-nid2258761>

-Fernández-Pinto, I; López-Pérez, B; Márquez, M. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. Anales de Psicología. Vol 24, Núm 2, pág 284-298. Obtenido el 20 de Septiembre de 2020, desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16711589012>

-Garnique, F. (2012). *Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar*. Perfiles educativos, Vol 34, Núm 137. Obtenido el 15 de octubre de 2021, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007

-Jodelet, D. (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. Cultura y Representaciones Sociales. Obtenido el 11 de octubre de 2020, desde <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0mx%2fmxZz-032--00-1---0-10-0---0---0direct-10-TX--4-----0-0ldl--11-es-Zz-1---20-about-El+movimiento+de+retorno+al+sujeto+y+el+enfoque+de+las+representaciones+sociales--00-3-1-00-0--4---0-1-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=mx/mx-032&cl=search&d=HASH8c32cf0a6d1a1e65f12e70.3>

-Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires; Miño y Dávila.

-Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Bs As; Paidós.

-Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, (2017) Resolución 1664/17 “Educación inclusiva” extraído el 16 de agosto 2020, desde http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/resolucion_resfc_2017_1664_e_gdeba_dgcy.pdf

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

- Moscovici, S; Marková, I. (2008). *La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici*. En J.A. Castorina (Comp.) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa. pág.111-152
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Extraído el 16 de agosto de 2020, desde <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- ONU (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comentario General No 4 /2016.
- Rubio, J; Varas, J (1999). *La entrevista en profundidad*. En Rubio; Varas. *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas*. Cap 19. Madrid; CCS.
- SIEMPRO, Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales (2021). *Evaluación diagnóstica de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas de nivel primario en contexto de continuidad pedagógica y reapertura de las actividades educativas presenciales 2020-2021*. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Proyecto hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires; Ministerio de Educación.
- Torres, I. (2016). *Las inclusiones: nuevas demandas y necesidades. Relatos sobre las diferencias*. Buenos Aires; Noveduc Libros.