

Tesis en Lic. en Discapacidad, inclusión educativa y derechos humanos.



TESIS EN LICENCIATURA EN DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS HUMANOS.

“Abordaje de trabajo en aulas heterogéneas en el nivel primario de una escuela de zona centro de la ciudad de Rosario”

Descripción breve:

Se realizó una investigación cualitativa con una perspectiva hermenéutica interpretativa sobre el abordaje de trabajo en aulas heterogéneas en una escuela primaria de la ciudad de Rosario. En esta investigación, se analizaron dos casos específicos de niños en situación de discapacidad. El estudio se centró en comprender y describir las estrategias y enfoques utilizados por los docentes para fomentar un entorno inclusivo y equitativo, así como en identificar los desafíos y éxitos en la implementación de prácticas pedagógicas adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes.

Prof. Valentina Torelli

Correo electrónico: valentorelli98.va@gmail.com

Fecha de ingreso: 2021

Directora de tesis: Silvia Carina Cisámolo

Rosario, 2024

ÍNDICE.

Agradecimientos.....	3
CAPÍTULO I “Estructura de la investigación”	
1. Resumen.....	4
2. Título.....	5
3. Problema.....	5
3. 1 Preguntas al problema.....	5
3. 2 Justificación.....	5
4. Objetivos.....	7
4. 1 General.....	7
4. 2 Específicos.....	7
CAPÍTULO II “Estado del arte”	
5. Estado del arte.....	7
CAPÍTULO III “Aspectos teóricos metodológicos”	
6. Encuadre teórico.....	11
7. Encuadre metodológico.....	21
7. 1 Referente empírico.....	25
7. 2 Descripción de los casos.....	25
7. 3 Instrumentos de recolección de la información.....	26
CAPÍTULO IV “Informe de investigación”	
10. Protocolo de entrevistas	27
11. Preguntas para encuesta	43
12. Análisis de los casos.....	51
CAPÍTULO V “Conclusiones”	
13. Conclusiones.....	52
14. Bibliografía.....	58

Agradecimientos.

Con sincero aprecio y reconocimiento expreso mi gratitud a mi tutora, la Prof. Lic. y Mg. Silvia Carina Cisámolo, cuya guía, conocimientos y generosos aportes han sido valiosísimos y sustanciales para la consolidación de esta tesis. Su dedicación y paciencia han sido fundamentales para cada etapa de este proceso investigativo brindándome la posibilidad de crecer tanto académica como personalmente.

Mi agradecimiento se extiende a cada una de las profesoras del recorrido de la Licenciatura en discapacidad, inclusión educativa y derechos humanos. Su compromiso con la educación ha sido una fuente de inspiración y aprendizaje continuo. A través de sus enseñanzas y espacios reflexivos he enriquecido mi formación y fortalecido mis valores profesionales.

Finalmente, quiero dedicar un agradecimiento especial a mi madre, por su cariño, apoyo incondicional y su capacidad de impulsarme a dar lo mejor de mí.

CAPÍTULO I.

Resumen.

El objetivo de la presente investigación es conocer qué estrategias de enseñanza se utilizan para intervenir en el aprendizaje y participación de todos/as los/as alumnos/as de una escuela de nivel primario de zona centro de la ciudad de Rosario considerando la importancia de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el egreso de todos/as los/as estudiantes.

La investigación que se ha desarrollado es de tipo cualitativa con una perspectiva hermenéutica interpretativa y los aportes del enfoque sociocrítico. Se llevaron a cabo dos estudios de casos de niños en situación de discapacidad que se encuentran en proyecto de inclusión educativa.

Para el abordaje de este trabajo se han utilizado instrumentos como las entrevistas, encuestas, análisis de documentos y observación directa.

Palabras clave:

Inclusión, aulas heterogéneas, estrategias de enseñanza, justicia curricular.

Título: Abordaje de trabajo en aulas heterogéneas en el nivel primario de una escuela de zona centro de la ciudad de Rosario.

Tema: Abordaje de trabajo en aulas heterogéneas en el nivel primario.

Problema: ¿Cómo se aborda el trabajo en aulas heterogéneas en el nivel primario de una escuela de zona centro de la ciudad de Rosario?

Preguntas al problema:

¿Qué estrategias de enseñanza y recursos educativos se utilizan para el acercamiento y el abordaje del desarrollo del conocimiento y participación de todos/as los/as alumnos/as?

¿Qué aspectos interfieren en el aprendizaje y participación de los alumnos en las aulas regulares?

¿Qué posicionamiento y formación tienen los/as docentes respecto a la educación inclusiva?

¿Qué supuestos básicos subyacen en las concepciones de los/as docentes al hablar y pensar en aulas heterogéneas?

¿Existe algún proyecto institucional, dispositivo o área que coordine el abordaje en aulas heterogéneas?

Justificación: En la actualidad nos encontramos con instituciones educativas que abren sus puertas a todos/as los/as estudiantes pero consideramos de relevancia investigar qué principios, herramientas y estrategias requiere el sistema educativo para poder ofrecer una enseñanza de calidad a todos/as los/as alumnos/as independientemente de sus características. Así también como conocer posibles barreras que vulneren el derecho a la educación.

La inclusión socioeducativa es una de las políticas educativas de la provincia de Santa Fe. Ésta hace hincapié en la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y egreso de los/as estudiantes, aplicado a todas las instancias educativas que permitan la inserción social.

Al hablar del concepto de inclusión socioeducativa en el ámbito educativo se apela al concepto de justicia curricular denominado por Connell (1997).

Connell (1997) plantea el concepto de justicia curricular a través de tres principios. En el primero expone como principio fundamental apoyar a las personas menos favorecidas.

La "posición de los menos favorecidos" significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente. (Connell, 1997, p. 64)

Además plantea que para garantizar la justicia social no sirve un único proyecto contrahegemónico sino que se debe tener en cuenta otros aspectos, tales como: género, clase, raza, etnia, etc. La justicia curricular implica proyectos contrahegemónicos que abarquen tal diversidad.

El segundo principio se denomina participación y escolarización común, en este punto explica cómo el sistema educativo prepara a futuros ciudadanos y ciudadanas para la participación en la democracia teniendo como objetivos: desarrollar el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que capacitan a los/as estudiantes para participar activamente en la sociedad.

Respetando el concepto de democracia como decisiones colectivas en las que todos los/as ciudadanos/as tienen la misma voz, en este punto, se apunta a prácticas de aprendizajes cooperativas donde todos los partícipes se benefician y esto es denominado como currículum común.

El tercer punto se denomina producción histórica de la igualdad. Este principio trata un conflicto entre la ciudadanía participativa que exige un currículum común y el criterio de responder a los intereses de los grupos de los menos/as favorecidos/as.

De esta forma, los criterios contrahegemónicos y de ciudadanía participativa se pueden considerar como elementos de un mismo proceso histórico. Ocuparse del conflicto entre ellos es una cuestión de elaborar juicios estratégicos sobre cómo favorecer la igualdad. El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. (Connell, 1997, p. 69)

Contemplando dichos aportes teóricos, he elegido investigar dos casos específicos, uno de discapacidad intelectual y otro de discapacidad motriz, abordando la discapacidad desde diferentes perspectivas para obtener una comprensión más completa acerca de los desafíos que presentan tanto ellos/as, como alumnos/as, como los/as docentes quienes desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y participación.

Objetivo General.

Conocer qué estrategias de enseñanza se utilizan para intervenir en el aprendizaje y participación de todos/as los/as alumnos/as.

Objetivos Específicos.

- Identificar posibles barreras que dificultan el aprendizaje y participación que se encuentran presentes en la actualidad.
- Analizar las diferentes estrategias, intervenciones y modos de enseñanza utilizados en el aula.
- Indagar con qué información y/o formación cuentan los/as docentes respecto a la educación inclusiva.

CAPÍTULO II.

Estado del arte.

La investigación ejecutada por Tatiana Cisternas León y Amparo Lobos Gormaz (2019), titulada: "Profesores noveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva", cuyas palabras clave son: profesores noveles, enseñanza básica, educación inclusiva, inserción profesional, cultura escolar y sus objetivos: Caracterizar dificultades que reconocen los docentes noveles para abordar la diversidad en el aula y los actuales desafíos en materia de inclusión; reconocer las estrategias que utilizan en la sala de clases para abordar dichas dificultades e identificar los obstaculizadores que experimentan en sus contextos escolares para enfrentar estos procesos, describe cómo los docentes se enfrentan a múltiples desafíos y la notable preocupación de éstos por cómo abordar el trabajo en aulas heterogéneas, analizando las dificultades, dilemas, estrategias y obstáculos para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

La investigación se lleva a cabo mediante el método cualitativo, puesto que, busca indagar la subjetividad de los actores, así también como su interrelación con el contexto, utilizando como instrumento la entrevista episódica.

Se concluye que los/as docentes principiantes están involucrados, sensibilizados e interesados por responder a los desafíos del trabajo en aulas heterogéneas. Respecto a las dificultades que éstos presentan, se encuentran: el desafío que provoca el proceso de cambio hacía un paradigma inclusivo, así también como responder al colectivo y a las individualidades. En cuanto a las estrategias utilizadas, los/as docentes fluctúan entre lo necesario y lo posible. Algunas de ellas relacionadas al ambiente y organización del aula y otras ligadas a decisiones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar. En definitiva, la brecha que se encuentra entre las estrategias pensadas y las condiciones personales y de la institución escolar (Culturas escolares con tendencia a la estandarización de las prácticas y autopercepción de insuficientes capacidades profesionales y una formación inicial docente que ofreció pocas o nulas oportunidades para desarrollarlas), son las barreras que se reconocen en esta investigación.

El siguiente artículo seleccionado es titulado “La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula” (2007). Sus autoras son Blanca Arteaga Martínez y Mercedes García García. Como palabras claves se encuentran: Atención a la diversidad, enfoque adaptativo, formación del profesorado, estrategias docentes.

Dicho escrito explica la “teoría adaptativa” como una reforma inclusiva. Este enfoque pretende que todos/as los/as estudiantes consigan los objetivos básicos de la etapa contemplando la atención a la diversidad. Justifica la necesidad de la formación de docentes para tal tarea, presentando un programa de formación adaptativa. Está dirigido a profesores de matemática del nivel secundario que fueron contactados a través de la delegación de Educación de la provincia de Cuenca, España.

Esta propuesta formativa de la educación adaptativa supone un planteamiento holístico que inicia analizando la situación para diseñar el plan de acción y desarrollo. Luego se trabajará en la definición del marco teórico adaptativo y la formación de actitudes positivas frente a la diversidad.

Conseguido ésto, se llevan a cabo los encuentros de planificación donde se formulan los objetivos y se diseñan los materiales curriculares y formas de evaluación.

Se considera tan importante la formación inicial como la continua, por esto semanal o quincenalmente se realizan reuniones de equipo para abordar posibles problemas y tomar las decisiones convenientes.

La evaluación del programa recogió datos al principio, durante y después de la intervención educativa mediante cuestionarios y entrevistas al profesorado participante y pruebas de rendimiento al alumnado.

En conclusión, tras la experiencia, parece que se ha producido un cambio positivo en cuanto a la concepción de la diversidad. En el transcurso de la formación se hace consciente de la dificultad del diseño e implementación de estrategias de adaptación, sin embargo, se percibe la capacidad de consensuar objetivos, implementar materiales adaptados a las necesidades del grupo, elaborar pruebas de diagnóstico a los/as estudiantes y autoevaluación de las unidades planificadas.

El curso de formación ha permitido a los/as profesores/as crear un equipo de trabajo cooperativo, un buen clima laboral y un mayor nivel de colaboración entre ellos/as, además de ser capaces de desarrollar diferentes metodologías y atender de forma individualizada a sus alumnos/as. En síntesis, las estrategias adaptativas implementadas han generado un mejoramiento en el resultado de los/as estudiantes.

Otro informe, presentado por la Red regional por la educación inclusiva, “Hacia una docencia inclusiva. Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas” (2021), tiene el objetivo de orientar la labor docente a través de la descripción de algunos lineamientos generales para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, basado en los tratados internacionales de derechos humanos.

Estos son: Reconocer que todas las personas pueden aprender. La educación inclusiva supone que todos los alumnos y alumnas pueden aprender si se brindan las condiciones pedagógicas para que esto ocurra. Para esto, las escuelas deben identificar las barreras para el aprendizaje y participación y brindar los apoyos y ajustes necesarios para garantizar su plena inclusión.

Problematizar las prácticas homogeneizadoras, esto se refiere a abandonar las metodologías estandarizadas y rígidas y pensar abordajes más personalizados.

Se trata de buscar las estrategias más adecuadas para atender a la diversidad del alumnado.

Responsabilizarse por todos los alumnos y alumnas. Cuando una persona con discapacidad requiere de una figura de apoyo, es frecuente que los docentes del grado se desliguen del proceso educativo considerando que el profesional (asistente no docente, maestra o maestro de apoyo a la inclusión, entre otras) es el encargado de dicha tarea. Además, es usual que las instituciones educativas asuman directamente que el/la alumno/a con discapacidad requiere una persona de apoyo, cuando no es necesario en todos los casos.

Los/as niños/as con discapacidad son alumnos/as legítimos de la escuela común, lo que implica que la responsabilidad de su educación, al igual que todos/as los demás, es de la docente a cargo del aula.

La intención es que la figura de apoyo trabaje conjuntamente y de manera colaborativa con la docente regular, ya que este trabajo coordinado y en equipo favorecerá el aprendizaje, la autonomía y los vínculos del/la niño/a.

Trabajar colaborativamente, es fundamental la construcción de redes de trabajo entre docentes, personal de la escuela, equipo directivo, familias, alumnos, profesionales de apoyo, etc. Se requiere del diálogo e intercambio para construir estrategias y herramientas que beneficien a todos/as los/as estudiantes.

Incluir al estudiante con discapacidad en todas las materias y actividades, otro punto importante, dado que frecuentemente niños y niñas con discapacidad son excluidos de materias y actividades escolares porque se cree, en función de su diagnóstico, que no podrán ser partícipe de ellas.

La institución debe asegurar la participación de los/as alumnos/as con o sin discapacidad en todas las propuestas educativas brindando los apoyos necesarios.

Evaluar y certificar los aprendizajes sin discriminación. Las formas de evaluación estandarizadas las cuáles se centran en resultados y no el proceso fueron consideradas discriminatorias ya que impiden que parte del alumnado muestre sus conocimientos. Es por ello que los/as docentes deben evaluar de acuerdo a los objetivos que se plantearon para cada alumno/a.

Formarse en pedagogías y didácticas inclusivas. Se trata de informarse acerca de los derechos de los/as alumnos con discapacidad, identificar barreras que impidan el aprendizaje y participación, y en base a esto, buscar los medios para ofrecer una educación justa y de calidad.

CAPÍTULO III.

Encuadre teórico.

En el curso de esta investigación, adoptaremos una perspectiva hermenéutica interpretativa, enriquecida por los aportes del enfoque sociocrítico, ya que ambas corrientes se nutren mutuamente y se complementan.

La hermenéutica es una corriente filosófica que surge a mediados del siglo XX y tiene sus raíces en la filosofía de Husserl, quien considera que “es una filosofía, un enfoque y un método”, ya que resalta la importancia de reflexionar con el fin de describir y clarificar la experiencia vivida al intentar sumergirse en la dinámica y el contenido del actor social. (Bengoa, 2002, como se citó en Zavala Caudillo, 2010, p. 92).

Esta perspectiva se enmarca dentro de un enfoque interpretativo que concibe a la sociedad como una entidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y patrones de comportamiento. Esta concepción aborda la realidad desde una perspectiva tanto objetiva como subjetiva, con el objetivo de comprender e interpretar las acciones sociales imbuidas de significado. Su propósito central radica en la aprehensión y reconstrucción de significados. Esta corriente utiliza un lenguaje que se caracteriza por su naturaleza metafórica y conceptual, adoptando un enfoque para adquirir información y pruebas sociales que se destaca por su flexibilidad y desestructuración, el procedimiento es inductivo y la orientación de sus estudios son holísticos. (Zavala Caudillo, 2010, p. 92).

Este enfoque, además, se destaca por su énfasis en el análisis y reflexión sobre las situaciones sociales. Su objeto de estudio son los individuos y la relación de estos con su contexto social.

El paradigma interpretativo-hermenéutico parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Abarca un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, enfatiza que transformando la conciencia de los docentes, éstos transformarán su práctica educativa. (Aguelo Bohórquez, Espinosa Barrero y Pachón Mejía, 2011, p. 106).

El enfoque hermenéutico busca interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano. (Aristizabal Botero, 2008, p. 32).

Desde el enfoque sociocrítico, en la investigación acción se supone que, durante su desarrollo, se va buscando la solución al problema sin adentrarse en un análisis teórico. Se utiliza la crítica ideológica. Pretende que las personas analicen la realidad y se incorporen a la evolución de los valores para enriquecer sus vidas y aprender de sus vivencias. En esencia, se trata de una investigación que involucra activamente a las personas en la transformación de su objeto de estudio. Además, es fundamental que el investigador participe en la reflexión crítica y autocrítica. (Mardones, 1991, como se citó en Aristizabal Botero, 2008, p. 34-35).

La postura del investigador es objetiva y subjetiva porque se entiende así mismo, a los investigadores y a los hechos sociales como sujetos y objetos que se encuentran dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva. Respecto a la subjetividad, la entienden como crítica, reconociendo el saber de los sujetos pero reconocen también que estos pueden tener una idea equivocada de la realidad social.

Para Aristizabal Botero (2008), el término de la investigación crítico social, sirve para identificar una forma de actividad emprendida por grupos humanos que buscan modificar sus circunstancias y alcanzar beneficios comunes, en lugar de promover fines de índole individual. Este proceso se desarrolla a través de una espiral continua de reflexión y acción donde se distinguen cuatro momentos significativos: Esclarecimiento y diagnóstico de una situación práctica que ha de ser mejorada o de un problema práctico a resolver, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, implementación y evaluación de las estrategias de acción y aclaración de la situación relevante a través de nuevas definiciones de problemas o de áreas a mejorar, lo que da inicio a la siguiente espiral de reflexión y acción. (p. 36).

El enfoque sociocrítico, asume una visión democrática del conocimiento y del proceso de investigación, el cual está construido en y desde la realidad situacional, social y práctica de los sujetos implicados. Tanto el investigador como los investigados cumplen roles activos en la toma de decisiones, tratando de transformar la realidad desde una dinámica emancipadora. (Aristizabal Botero, 2008, p. 36-37).

En el desarrollo de esta investigación se realizaron dos estudios de caso, entendiéndose como una estrategia de investigación enfocada en comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Este método se emplea para examinar a un individuo o una institución en un contexto o situación singular, con un enfoque profundo y minucioso. Se trata de una investigación descriptiva ya que se enfoca en describir la situación tal como se presenta en el momento del estudio. (Aristizabal Botero, 2008, p. 76).

Hernández Sampieri y Mendoza (2008) lo definen como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008)

Este método es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989, como se citó en Martínez Carazo, 2006, p. 167).

Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996, como se citó en Martínez Carazo, 2006, p. 167).

Iniciando el desarrollo cabe contemplar que a lo largo de la historia, las instituciones escolares han empleado un modelo educativo tradicional que se centraba en la mera transmisión mecánica de contenidos a los/as alumnos/as, sin otorgarles un sentido significativo. Además, este enfoque pedagógico se basaba en conceptos homogeneizadores, ofreciendo las mismas propuestas a todos los/as estudiantes, como si fueran iguales.

Este paradigma homogeneizador se encontraba en una escuela tradicional, donde existía un molde, un ideal de cómo debía ser un ciudadano y el objetivo era lograr que todos los/as niños/as y jóvenes se adecuarán a ese molde. La homogeneidad era lo deseable y la diversidad un obstáculo en el camino. Ignoraban las diferencias, no había lugar para ellas, por ende quedaban excluidos aquellos que no “encajaran” en este sistema, generando discriminación y exclusión a aquellos/as que no lograban acceder a un curriculum cerrado e inflexible.

Según Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Taramonti (1992), para poder analizar las instituciones, se las debe considerar, en principio, como espacios atravesados

por múltiples negociaciones. Esto quiere decir que se encuentran en permanentes construcciones de las cuáles los actores son parte y estos construyen la cotidianeidad, se enfrentan a mandatos y dan respuestas diversas frente a las zonas de incertidumbre.

En cuanto a los conflictos que se presentan, se consideran un aspecto sustancial a tener en cuenta ya que influyen de forma determinante en el desempeño de los actores en la institución.

Los medios para dar solución a estas diferencias se vinculan con las posibilidades de la institución para satisfacer los intereses, con su cultura institucional, con las formas de destinar los recursos y con los modos en que históricamente han dado respuesta a los conflictos.

Las autoras plantean una clasificación que los agrupa como previsibles e imponderables.

“Consideramos previsibles a aquellos conflictos recurrentes en las instituciones; es decir que podemos anticipar su aparición. Estos conflictos suelen alterar el funcionamiento de la cotidianeidad pero no necesariamente conllevan o aportan alguna novedad” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 62).

Pueden derivarse de las zonas de incertidumbre dejadas por las normas institucionales y partir de las cuáles los actores presentan diferentes interpretaciones y estrategias no siempre coincidentes.

“Entendemos en cambio por imponderables a aquellos conflictos que ‘hacen irrupción’ y son novedosos en las instituciones” (Frigerio et al., 1992, p. 62).

Respecto a estos pueden ser a su vez, retroversivos, asociados al deseo de retorno a épocas anteriores de la historia institucional o, por el contrario, proversivos, es decir, que apunten a proyectos innovadores para la institución.

Más allá de que los conflictos sean inherentes a la vida institucional, es necesario prestar atención a aquellos que sean reiterativos y afrontarlos, evitando así arriesgar o dificultar la actividad específica de la escuela.

Si se hace un análisis acerca de la realidad actual, una de las tareas más complejas está relacionada a garantizar el derecho a una educación de calidad a todo el alumnado.

Nos encontramos ante un desafío importante: ¿cómo atender a esa diversidad natural desde los sistemas educativos? Porque, si por una parte, es fundamental seguir apostando fuertemente a la universalización de la educación y a extender la

igualdad de oportunidades; por otra, es necesario que en el seno de los sistemas educativos lo diverso sea tratado adecuadamente, diferenciando positivamente a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar aquello que se considera común a todos. (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p. 21).

En relación a esto, plantea Anijovich:

La preocupación por la diversidad en educación, correlato de la necesidad de atender a los problemas multiculturales que pone de manifiesto la globalización, la sensibilización por la integración de las minorías culturales y religiosas y las nuevas consideraciones acerca del género, también instala en los sistemas educativos un debate profundo acerca de la equidad y la justicia, un par que consideramos inseparables al tener que definir políticas educativas (Anijovich, 2014, p. 21).

En la historia de la educación, han persistido aspectos del currículum que han perpetuado la injusticia social. Para Connell (1997) el sistema educativo no solo distribuye los bienes sociales actuales si no que también conforma el tipo de sociedad que está naciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo (p. 22). Connell emerge como una voz crítica al respecto y propone principios que podrían ser fundamentales para rectificar desigualdades.

En primera instancia, Connell determina que para garantizar la justicia social no sirve una currícula para algunos pocos. "Los currícula separados y diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículum hegemónico en vigor". La justicia social requiere la reconstrucción de la corriente principal de forma que pueda beneficiar a los/as menos favorecidos/as.

Según Connell la ciencia social reconoce una serie de modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia, región y nacionalidad. (p. 65).

Considerando esto, se podría pensar en la discapacidad como otro modelo de desigualdad. Bajo el criterio de justicia social se descarta cualquier tipo de selección, evaluación competitiva, mecanismos de agrupamiento y clasificación en la escolarización ya que estas formas favorecen a algunos/as ciudadanos/as sobre otros/as. Se apunta hacia prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación basados en un currículum común, aspirando hacia un currículum inclusivo, diverso y multicultural. (p. 67).

Connell explica el criterio de justicia curricular como la implementación de una estrategia educativa integral que tiene como objetivo fundamental generar condiciones de igualdad y equidad en todos los ámbitos de interacción social asociados al sistema educativo. Esta

estrategia abarca no solo el acceso a la educación, sino también la calidad de los procesos educativos, la distribución equitativa de recursos y oportunidades, así como la inclusión y el respeto a la diversidad para garantizar un desarrollo integral y justo de todos los individuos dentro de la sociedad. (p. 69).

En su enfoque de la justicia curricular, destaca la importancia de integrar la pluralidad de saberes y experiencias de los estudiantes en los procesos de escolarización. Este enfoque no solo busca eliminar los aspectos discriminatorios presentes en el currículum, sino también promover una participación equitativa en la toma de decisiones educativas.

Uno de los principios fundamentales que Connell aborda es el de los "intereses de los menos favorecidos". Este principio señala las prácticas curriculares que, históricamente, han empleado materiales teóricos que refuerzan actitudes discriminatorias. A través de un análisis crítico, Connell subraya la necesidad de superar estos enfoques para construir un currículum más inclusivo y sensible a la diversidad.

Asimismo, Connell plantea que se niega el principio de la ciudadanía cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos mayor participación que otros en la toma de decisiones.

En su análisis sobre cómo la educación impacta las desigualdades sociales, Connell identifica dos dimensiones críticas.

En primer lugar, de manera directa, cuando la educación formal le otorga privilegios sociales con el credencialismo, donde los títulos académicos están unidos al mercado de trabajo, se trata de prácticas curriculares dirigidas a un determinado grupo social, las cuáles permiten un acceso más seguro a los títulos. Este fenómeno revela prácticas que favorecen a ciertos grupos sociales, prolongando así la estratificación social.

En segundo lugar, de manera indirecta, la educación puede legitimar la autoridad o el poder de los grupos sociales favorecidos. Las clases sociales privilegiadas se legitiman cuando a sus representantes se les otorga autoridad propia en la toma de decisiones sobre el currículum, mientras que las escuelas para personas desfavorecidas carecen de representación, perpetuando de esta forma las inequidades estructurales.

Finalmente, Connell introduce el principio de la producción histórica de igualdad, subrayando la importancia de eliminar obstáculos que impidan el cambio en la dirección de una educación más equitativa. Este principio insta a superar las barreras arraigadas que perpetúan la desigualdad y aboga por la implementación de políticas y prácticas que fomenten la igualdad en la educación. (Connell, 1997, p. 71-72)

Hoy, concibiendo a la escuela como una institución social donde transcurre la vida de niños/as y adolescentes se piensa en construir una educación para todos y todas, donde la heterogeneidad y lo diferente sea el denominador común. Que la diversidad sea entendida como un valor humano y educativo que puebla las aulas y se pueda manifestar a través de diferencias cognitivas, sociales, culturales, subjetivas, étnicas, religiosas, etc... tal como en todo grupo social.

La escuela de la diversidad es el camino que se debe tomar para evitar que el derecho a una educación inclusiva sea vulnerado.

El término inclusión se opone a cualquier forma de discriminación, segregación y marginación. La inclusión no se reduce al ámbito educativo, es más amplio, se expresa en todos los ámbitos sociales, por ejemplo en el sector laboral, de la salud o de la participación social.

En este escrito, se tratará la inclusión desde el punto de vista educativo sin desatender su importancia en la sociedad.

En palabras de María José Borsani, define a la educación inclusiva como:

La capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños y niñas, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de los servicios comunes y universales. En definitiva la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. (Borsani, 2018, p. 5)

Durante mucho tiempo perduró la creencia errónea de que los niños/as y adolescentes en situación de discapacidad difícilmente pudieran escolarizarse en aulas regulares. Actualmente, con una mirada más integral acerca del sujeto y sus derechos, se plantea que estos niños/as y jóvenes, como cualquier otro, no sólo pueden sino que deben educarse en instituciones escolares.

Hoy en día, podemos ver que las escuelas de nivel se encuentran con muchos alumnos/as que poseen proyectos de inclusión educativos y son menos los/as que aún asisten a las escuelas de modalidad especial.

La educabilidad, según Borsani (2018), es un concepto que va más allá de simplemente evaluar "la capacidad de aprender" de un individuo sino que se relaciona también con los

modos de enseñar, con los dispositivos y prácticas de enseñanza, con los condicionantes escolares. Esta concepción engloba tanto al sujeto que aprende en su educabilidad y al que enseña en las posibilidades de ejercer la educatividad. (p. 5)

El derecho a la educación inclusiva supone tres aspectos relevantes: la presencia, la participación y los logros de los/as alumnos/as.

Para lograr el acceso y permanencia de un/a estudiante se quiere la contemplación de las necesidades de todos/as y sus opiniones teniendo así participación activa y democrática. En cuanto a los logros hacen referencia a que todos/as adquieran, en la medida de sus posibilidades, aprendizajes significativos, necesarios para su desarrollo.

La educación inclusiva supone promover la democracia, los derechos humanos, la justicia social, el diálogo igualitario, porque todo el alumnado es diferente, todo el alumnado brilla y todo el alumnado colabora, juntos nos enseñamos y aprendemos.

Pero para los centros educativos supone una verdadera revolución, implica cambiar y modificar la organización del centro, su estructura, espacios y tiempos, y por qué no, su currículum. (Elizondo, 2017, p. 30).

En la propuesta inclusiva, el aspecto crucial no reside en la adaptación individualizada, sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias de aprendizaje compartidas. El objetivo es fomentar la participación máxima de todos/as los/as estudiantes, sin dejar de lado las necesidades individuales de cada uno/a.

Para lograr esto, es esencial reconocer que la diversidad es un valor intrínseco de cada persona y se requiere de un esfuerzo concreto tanto a nivel de políticas educativas como dentro de cada escuela, de cada aula y por parte de cada docente, para abrazar y aprovechar esta diversidad.

Las acciones que propician que un/a estudiante pueda ser parte de la propuesta curricular tienen que ver con la manera en que la escuela entiende a la diversidad.

El propósito es que la enseñanza reconozca que cada persona y grupo tienen diferentes formas de construir sus propios esquemas, de interpretar la realidad, etc.

La perspectiva hacia la diversidad en educación contempla que los/as estudiantes son diversos, que se desarrollan en múltiples contextos sociales, educativos, culturales y económicos, y deja de lado los viejos conceptos homogeneizadores y productores de alumnos/as iguales.

La noción pedagógica que posibilita la implementación del nuevo paradigma de la diversidad, y también la integración de los individuos a la sociedad es la de aula heterogénea. Ella es el núcleo básico de organización de la escuela, en la que se producirán todos los procesos de aprendizaje de los alumnos.

El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p. 23).

Los objetivos de una enseñanza que atiende a la diversidad tienen relación con adjudicar a la escuela la responsabilidad de dar respuestas a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los alumnos y alumnas y a las demandas de los planes de estudio.

Desde este enfoque se piensa al alumnado como centro del proceso educativo ofreciéndoles una modalidad de enseñanza adaptada a sus particularidades y posibilidades a fin de lograr objetivos planteados por la escuela y la sociedad. (Anijovich et al., 2004, p. 26).

Desde el enfoque de aulas heterogéneas se pretende que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes novedosos y produzcan conocimientos desarrollándose como sujetos convivientes de una institución justa.

Anijovich (2014) explica a las aulas heterogéneas como una perspectiva pedagógica que contempla la diversidad como una condición inherente al ser humano, y por ende, como un valor para respetar. Se parte de la base de que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos. (p. 21)

Para lograr trabajar desde el enfoque de aulas heterogéneas será necesario pensar y diseñar la forma de trabajar en la escuela y en el aula de manera diferente al modelo homogeneizador, teniendo en cuenta el entorno educativo, la organización de trabajo en el aula y las consignas de trabajo.

Referirse a la aparición de la diversidad viene a tensionar el lugar de la diferencia como aquella posibilidad de comprender lo escolar desde un escenario distinto. Un

escenario conformado por sujetos que aprenden, cada cual en su particularidad, y entonces deviene el desafío didáctico de construir una escuela y otra escena áulica de enseñanza. (Del Torto y Toscano, 2023, p. 40).

Los autores mencionados, explican esto como un proceso educativo en evolución, que demanda un dispositivo de enseñanza diferente, dado que debe permitir dar espacio a la diferencia, buscando qué tienen en común los/as estudiantes para que puedan aprender juntos/as y qué diferencias tienen para que también sea motivo de aprendizaje a través de la interacción de las diversas experiencias y perspectivas.

Tal devenir pedagógico se torna superador de las estructuras de los modelos tradicionales que categorizaron lo homogéneo del aula y los estudiantes como formato escolar.

El enfoque de aulas heterogéneas se sostiene del concepto de educación inclusiva, el cual entiende y estudia la diferencia, ofrece igualdad de oportunidades educativas, respetando la singularidad de cada estudiante (intereses, ritmos, capacidades, motivaciones). No se refiere a cómo se educa un grupo especial de alumnos/as, sino cómo se educa a todos/as ellos/as. Además, no solo se reconocen las diferencias de los/as alumnos/as sino también las diferencias en las prácticas de enseñanza, desde la gestión institucional hasta las actividades en el aula.

La enseñanza para la diversidad requiere del diseño de propuestas variadas que motiven el desarrollo de habilidades para facilitar una enseñanza autónoma y aprendizaje cooperativo.

Según Anijovich (2004), uno de los principios básicos es el proceso de adaptación recíproca que debe realizarse entre el/la estudiante y el entorno educativo. Para realizar estas actividades se debe llevar a cabo un proceso de diagnóstico, lo más preciso posible. Luego, el docente, deberá decidir sobre los materiales de estudio, en qué marco organizativos se desarrollarán las tareas y qué estrategias de enseñanza aplicar.

Del Torto y Toscano (2023) definen a las estrategias como acciones organizadas y planificadas que permiten, en su uso educativo, complementar y construir saberes didácticos para la puesta en marcha del desarrollo curricular. Contribuyen a alcanzar los objetivos, a obtener resultados de acuerdo a los propósitos planteados. En definitiva, el aprendizaje dependerá del momento de su diseño.

Estos autores, además, hacen una diferenciación de las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Las primeras aluden a acciones por parte del educador, que definen el diseño de una forma o modalidad de enseñar. El/la que enseña, toma decisiones

de cómo intermediar el conocimiento con sus alumnos/as haciendo uso de actividades para tal fin.

En cambio, “las estrategias de aprendizaje se refieren a los procesos que involucran a los sujetos en situación de aprender y sus propias toma de decisiones con el objetivo de buscar aquellos conocimientos necesarios para responder a una tarea u objetivo”. (Del Torto y Toscano, 2023, p. 210).

Considerando estas aproximaciones, advertimos que la producción y diseño de condiciones para la enseñanza tendrá que atender a estos aspectos para que, además del acceso a los conocimientos explicitados en un currículum, se favorezca el desarrollo de las operaciones del pensamiento.

Ofrecer oportunidades educativas que permitan a los sujetos aprender y desarrollar herramientas para adquirir información, interpretarla, analizarla, comprenderla, etc., les proporcionará habilidades cognitivas que podrán ser transferidas a distintas situaciones de la vida.

La planificación del entorno pedagógico permite la incorporación de una enseñanza arraigada en los aspectos culturales, sociales y psicológicos del aprendizaje, de manera que cada situación demande una estrategia única.

En definitiva, cada espacio de aprendizaje supondrá gestionar estrategias diferentes y para esto, será necesario conocer el campo de intervención.

Encuadre metodológico.

Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri (2006) sostienen que para realizar una investigación se requiere de una idea. Éstas constituyen el primer acercamiento a la realidad subjetiva, en este caso, puesto que nos ubicamos desde la perspectiva cualitativa.

Estas ideas deben ayudar a resolver problemáticas, aportar conocimientos, generar interrogantes y ser: Novedosas, alentadoras, emocionantes e inspiradoras. También, es necesario que cuando una persona concibe una idea de investigación, se familiarice con el campo de conocimiento en el que se ubica la idea. (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2006, p. 34).

El presente escrito comprende un enfoque cualitativo puesto que se estudia la realidad actual en cuanto a la forma en que se desenvuelve una institución educativa en la que habitan alumnos/as diversos.

Este tipo de investigación lo permite ya que es reflexiva e interpretativa, le interesa el contexto, las experiencias y relatos, además es de tipo descriptiva porque se enfoca en describir y comprender fenómenos tal como ocurren en la realidad.

Según los autores Denzin y Lincoln la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista, interpretativa y reflexiva. (Denzin y Lincoln, 1994, como se citó en Gialdino Vasilachis, 2006, p. 24).

Cuando hablamos del término naturalista, (Gialdino Vasilachis, 2006) a lo que ese vocablo alude es a la circunstancia de que la investigadora y el investigador cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. (Gialdino Vasilachis, 2006, p. 28).

Para Mason, ésta investigación se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. (Contexto, perspectiva de los participantes, experiencias, relatos, etc). Es decir, examina un problema humano o social. Proporciona conocimiento acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social. (Mason, 2006, como se citó en Gialdino Vasilachis, 2006, p. 25).

Por esto, los investigadores indagan en situaciones naturales y utilizan estudio, uso y recolección de datos empíricos (estudios de caso, experiencia personal, entrevistas, etc).

Para Marshall y Rossman, los datos más importantes, primarios, son las palabras de las personas y el comportamiento observable.

Este tipo de investigación está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros. Hay un proceso interactivo entre investigador y participantes. (Marshall y Rossman, 1999, como se citó en Gialdino Vasilachis, 2006, p. 26).

Maxwell (2004) entiende que los rasgos más característicos de la investigación cualitativa tienen que ver con el interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y la estrategia inductiva y hermenéutica. (Maxwell, 2004, como se citó en Gialdino Vasilachis, 2006, p. 26).

Por su parte Flick (1998), propone una lista de rasgos significativos de este tipo de investigación. El objetivo es descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, tiene variedad de enfoques y métodos de investigación siendo estos apropiados al objeto de estudio, analiza el conocimiento de los actores sociales y tiene en consideración la subjetividad de estos, las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación y las reflexiones del investigador se convierten en datos. (Flick, 1998, como se citó en Gialdino Vasilachis, 2006, pp. 26-27).

En cuanto a los componentes, Strauss y Corbin (1990), consideran importantes a los datos: Las fuentes más comunes son las entrevistas y la observación y deben ser recogidos en situaciones naturales (historias de vida, documentos de vida, películas, fotografías, etc), los diferentes procedimientos: analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías y los informes: escritos o verbales. (Strauss y Corbin, 1990, como se citó en Gialdino Vasilachis, 2006, p. 29).

Esta investigación utilizará una serie de instrumentos para recopilar información. En primera instancia: la observación directa en diferentes espacios institucionales.

Como técnica de investigación consiste en "ver" y "oír" hechos y fenómenos que se desean estudiar. Para este fin adopta diferentes modalidades, y utiliza una serie de medios e instrumentos que le son propios. Desde el punto de vista científico ofrece una serie de ventajas respecto de otras técnicas, pero también de limitaciones y dificultades. Creemos que para las investigaciones efectuadas para realizar una acción social directa e inmediata, esta técnica debería merecer mayor atención. (Ander Egg, 1971, p. 87-88).

Ander Egg, explica a la observación no estructurada como simple o libre, la cual consiste en reconocer y anotar los hechos sin la necesidad de utilizar medios técnicos especiales.

En general, todo investigador o trabajador de campo está efectuando permanentemente una observación no estructurada, de ahí que podría considerarse como el punto de partida de la investigación social, ya que el contacto e impregnación con la realidad, plantea problemas y sugiere hipótesis. (Ander Egg, 1971, p. 88).

Por otro lado, la entrevista, también considerada uno de los procedimientos más utilizados en la investigación social.

En cualquiera de sus modalidades, la entrevista tiene de romón el que una persona (encuestador), solicita información a otra (informante o sujeto investigado), para

obtener datos sobre un problema determinado. Presupone pues, la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal. Como técnica de recopilación va desde la interrogación standarizada, hasta la conversación libre; en ambos casos se recurre a una "guía" que puede ser un formulario, o un bosquejo cuestiones para orientar la conversación. (Ander Egg, 1971. p. 101).

Ander Egg (1971) define diferentes tipos de entrevistas, entre ellas la entrevista estructurada. Ésta sigue un formato de cuestionario donde las preguntas se hacen en un orden específico y utilizando los mismos términos en cada ocasión. Este tipo de entrevista se lleva a cabo siguiendo un formulario previamente elaborado y estrictamente normalizado. (p. 102).

En la entrevista, las respuestas son formuladas verbalmente y se necesita del entrevistador, en cambio en el procedimiento denominado de cuestionario, las respuestas son formuladas por escrito y no se requiere la presencia del entrevistador.

El formulario constituye uno de los instrumentos esenciales de la investigación social, y en algunos casos el único medio que se utiliza para establecer "contacto" entre el investigador y las personas investigadas.

La finalidad del formulario es traducir los objetivos de la investigación en cuestiones particulares, o sea, planear una serie de preguntas que, respondidas por las personas interrogadas, permitan -previa elaboración- verificar las hipótesis preliminares o estudiar el hecho propuesto en la investigación. (Ander Egg, 1971, p. 117).

En esta investigación se optó por una encuesta con preguntas de elección múltiple. Ander Egg (1971) las explica como preguntas cerradas que permiten una serie de matices fijados de antemano. En ellas, las respuestas posibles ya están dadas y estructuradas junto con la pregunta y el interrogado solo tiene que elegir entre las distintas opciones. (p.119).

Respecto al análisis de documentos, en este caso unidades didácticas, Ander Egg (1971) las entiende como un recurso que resulta necesario para toda investigación. La recopilación documental es útil para sugerir preguntas e hipótesis, orientar hacía otras fuentes de información y ayudar a elaborar los instrumentos para la investigación. (p. 133).

Referente empírico.

El presente trabajo ha seleccionado como referente empírico a una institución educativa de nivel primario así también como sus actores, docentes de la institución, personal directivo, profesionales a cargo de inclusión escolar (psicopedagogo/a, acompañante terapéutico/a, docente especial, etc). Además, planificaciones, proyecto institucional, selección bibliográfica sobre la educación inclusiva, publicaciones normativas, artículos de organizaciones y otras investigaciones.

Descripción de los casos.

Consideramos importante hacer un breve detalle de las características de los casos de análisis.

En el primer caso nos encontramos con un alumno de sexto grado con discapacidad motriz. Utiliza una silla de ruedas para su movilidad.

Asiste a la escuela desde jardín, considerando necesario la repetición de preescolar ya que observaron que había aparecido el juego y se creyó significativo que pudiera aprovechar esa etapa y no continuar directamente en primer grado.

Actualmente, y en años anteriores, ha estado acompañado todos los días, dividido entre dos profesionales, una psicóloga y acompañante terapéutica y una docente de educación especial.

Requiere asistencia para su movilidad y actividades en el plano gráfico, pudiendo realizar garabatos. Además, utiliza la computadora como recurso para el trabajo en el aula.

Se comunica a través de balbuceos, lo que dificulta el intercambio y socialización con sus pares.

El segundo caso, se trata de un niño que asiste a cuarto grado. Ha sido parte de la institución desde jardín de infantes siendo acompañado actualmente tres veces por semana, seis horas semanales, por una docente de educación especial.

Su mayor dificultad, en la actualidad, radica en cuestiones conductuales y desde la institución consideran oportuno que el año próximo se realice un abordaje desde lo terapéutico más allá de lo pedagógico. Una acompañante terapéutica que pueda regular situaciones en las que se manifiesta nervioso, angustiado, tales como eventos y actos escolares donde la música o ruidos fuertes le afectan puesto que presenta sensibilidad auditiva.

Instrumentos de recolección de la información.

- Observación directa en diferentes espacios institucionales.
- Entrevistas a docentes a cargo del grado, personal del equipo directivo y profesionales que acompañen los proyectos de inclusión
- Encuestas a docentes de la institución
- Análisis de documentos

Observación directa.

A continuación se presenta una breve descripción de una escena áulica.

Se llevó a cabo la observación de una clase en un aula de cuarto grado durante una actividad guiada por el docente. En este contexto, se observan distintos elementos que contribuyen a la dinámica educativa y al ambiente de aprendizaje. Desde la disposición de los bancos hasta la interacción entre el docente, los alumnos y un estudiante en proyecto de inclusión, cada aspecto de la escena ofrece una visión única sobre cómo se lleva a cabo el proceso educativo y cómo se manejan situaciones de diversidad en el aula.

En esta oportunidad se desarrolló una actividad de manera individual. El docente siguiendo un enfoque tradicional dictó preguntas de comprensión lectora acerca de un texto. Se observó que todos los alumnos de la clase pudieron escribir lo que el docente propone.

En el caso del alumno en proyecto de inclusión se observa que puede permanecer en su banco siguiendo lo que hace el grupo. En este día su acompañante no asistió y es el docente quien toma la iniciativa para orientar al alumno para la resolución de actividades. Se observa que tienen un vínculo cercano y afectuoso y que el niño registra autoridad de parte de él puesto se ha percibido que, por momentos, en los recreos presenta un comportamiento inadecuado.

Los alumnos se encuentran sentados de manera tradicional, uno detrás de otro. El alumno en proyecto no requiere de un lugar más cercano al docente o al pizarrón.

CAPÍTULO IV.

Protocolo de entrevistas.

Preguntas tentativas a docentes del grado.

1. ¿Qué consideras que caracteriza la heterogeneidad en un aula?
2. ¿Qué desafíos consideras que enfrentas al trabajar con estudiantes en situación de discapacidad?
3. ¿Cómo adaptas tu enseñanza para intervenir en el aprendizaje de los alumnos en proyecto de inclusión? ¿Qué estrategias te resultaron más adecuadas?
4. ¿Qué tipo de apoyo o recursos adicionales consideras esenciales para beneficiar y potenciar las capacidades de los estudiantes en un entorno inclusivo?
5. ¿Cómo colaboras con el profesional que realiza el acompañamiento del niño en proyecto?
6. ¿En qué medida consideras que la familia se involucra en el proceso de educación inclusiva?
7. ¿Qué pautas de evaluación te parecen importantes para conocer el progreso de los/as estudiantes en aulas heterogéneas?
8. ¿Qué cambios o mejoras consideras que aportarían a nivel institucional para promover aún más la educación inclusiva en el sistema educativo?
9. ¿Cómo consideras que incide el vínculo entre pares en el proceso de aprendizaje?

Preguntas tentativas a docente de apoyo a la inclusión.

1. ¿Qué consideras que caracteriza la heterogeneidad en el aula?
2. ¿Qué estrategias utilizas para apoyar a niños en situación de discapacidad?

3. ¿Cómo fomentas la participación activa y la colaboración entre estudiantes teniendo en cuenta las diferencias individuales?
4. ¿De qué manera trabajan con la docente referente para promover la inclusión educativa?
5. ¿Qué pautas de evaluación te parecen importantes para conocer el progreso de los/as estudiantes en aulas heterogéneas?
6. ¿Cómo te mantienes actualizada sobre las mejores prácticas en educación inclusiva? ¿De qué manera lo implementas?
7. ¿Cuál consideras que es el papel del docente de apoyo a la inclusión para la creación de un ambiente educativo inclusivo?
8. ¿Qué cambios consideras que aportarían a nivel institucional para promover la mejora de una educación inclusiva en el ámbito educativo?

Preguntas tentativas a personal del equipo directivo.

1. Como institución ¿De qué manera consideran que implementan la educación inclusiva?
2. Actualmente, ¿Existe algún proyecto institucional, dispositivo o área que coordine el abordaje en aulas heterogéneas?
3. ¿Qué tipo de capacitación realizan los docentes para que puedan trabajar de manera efectiva en aulas heterogéneas?
4. ¿Qué conocimientos tiene la familia del proyecto de inclusión para involucrarlos en su implementación?
5. ¿Qué tipo de evaluación se utiliza en el proyecto de inclusión de estos/as niños/as?
6. ¿A qué desafíos considera que se enfrenta la educación inclusiva hoy en las escuelas? ¿Cómo se aborda institucionalmente?

7. ¿Qué planes u objetivos tiene para el futuro en relación a la educación inclusiva en su escuela?

Transcripción de entrevistas.

Docente de sexto grado en el cual asiste alumno con discapacidad motriz en proyecto de inclusión.

Interlocutor 1. ¿Qué consideras que caracteriza la heterogeneidad en un aula?

Interlocutor 2. Bueno, lo que considero que la caracteriza es principalmente la diversidad en el grupo que hay presente, los diferentes tiempos de aprendizaje, también de adquisición de contenidos. Esto hablando desde el punto de vista pedagógico digamos. Las dificultades también que se presentan a la hora de, por ejemplo, realizar algunas de las actividades o algunos chicos que tienden a dispersarse con mayor facilidad que otros. Entonces ahí, uno como docente como que tiene que reevaluar la manera digamos de transmitir los diferentes saberes. Y principalmente, después en cuanto a la personalidad de cada uno, a las formas de desenvolverse, a los vínculos, al trato y al lazo que puedan establecerse es algo que estamos trabajando puntualmente con este grupo, mucho.

Interlocutor 1. Bien, continuamos con la siguiente pregunta. ¿Qué desafíos consideras que enfrentas al trabajar con estudiantes en situación de discapacidad?

Interlocutor 2. Bueno, los desafíos son quizás la falta a veces de conocimiento de determinadas discapacidades, también la falta de recursos o de herramientas en el abordaje, digamos en el trabajo con ellos, los tiempos son un desafío porque uno muchas veces se propone ciertos objetivos y no llega a cumplirlos debido a que todas estas son como barreras para nosotros los docentes a la hora de trabajar con ellos y notamos que falta más apoyo para hacerlo.

Interlocutor 1. Bien, y respecto a esto ¿Cómo adaptas tu enseñanza para intervenir en el aprendizaje de los alumnos en proyecto de inclusión? ¿Qué estrategias te resultaron más adecuadas?

Interlocutor 2. Bien, primero lo que hacemos es estar al tanto de la situación de cada niño en particular, charlamos con el equipo. En base a eso también nos damos el tiempo para

conocer al chico, para establecer un vínculo y proponemos objetivos que estén a su alcance digamos y yo creo que se va reformulando constantemente la práctica porque, como te decía antes, a lo mejor primero te propones algo y después te das cuenta que bueno, que no puedes lograrlo, entonces es revisar constantemente la planificación, secuencia, proyecto que tengas y la práctica áulica diaria.

Interlocutor 1. ¿Qué tipo de apoyo o recursos adicionales consideras esenciales para beneficiar y potenciar las capacidades de los estudiantes en un entorno inclusivo?

Interlocutor 2. En este momento nosotros estamos haciendo un trabajo bastante tradicional se podría decir y en cuanto a recursos nosotros contamos con manuales, además de las propuestas que como docente yo puedo implementar. Por ejemplo, en el caso particular de (nombre del alumno), su docente integradora, trae una computadora porque considera como alternativa que él pueda adquirir el manejo y el dominio de la misma porque no tiene la motricidad para escribir en la carpeta.

Interlocutor 1. Es un buen recurso.

Interlocutor 2. Si, ahora lo están implementando pero no es algo con lo que contamos acá, sino que algo que ella puede traerlo de manera extra si no, por ejemplo, no lo tendría.

Interlocutor 1. Claro, bueno. ¿Cómo colaboras con el profesional que realiza el acompañamiento del niño en proyecto?

Interlocutor 2. Nosotras estamos en constante comunicación y lo que tratamos de hacer es favorecer lo que es el ámbito porque sabemos que ellos tienen que trabajar a la par, con (nombre del alumno), en este caso entonces bueno, tratamos de adaptar también un poco al grupo.

Interlocutor 1. ¿Anticipas las actividades?

Interlocutor 2. Si, las actividades y la planificación siempre se anticipan, con quince días aproximadamente.

Interlocutor 1. Bien, están organizadas.

Interlocutor 2. Sí, siempre que se puede lo hacemos y charlamos sobre.. No dejamos que solo ella intervenga en esto de las adecuaciones, adaptaciones sino que nos pide sugerencias y colaboramos también con eso.

Interlocutor 1. ¡Qué bueno! ¿En qué medida consideras que la familia se involucra en el proceso de educación inclusiva?

Interlocutor 2. Muchísimo, yo creo que las familias son.. cumplen un papel fundamental porque son quienes más acompañan a los chicos y que muchas veces también carecen de recursos como nosotros los docentes y bueno sin embargo en el día a día tienen que intentar satisfacer todas las necesidades. Acá en mi caso puntual, con los chicos que tengo que son dos, las familias son, forman parte del proyecto y es fundamental y hay mucha comunicación también con ellos.

Interlocutor 1. Que bueno.. bien, continuamos ¿Qué pautas de evaluación te parecen importantes para conocer el progreso de los/as estudiantes en aulas heterogéneas?

Interlocutor 2. Nosotros a las evaluaciones las hacemos, tratamos de hacerlas junto con el grupo, si bien la evaluación es formativa lo que hacemos es siempre pensar en los objetivos que están en el ppi (proyecto pedagógico individual), por ejemplo, y plantearnos día a día bueno a ver qué es lo que se puede cumplir, qué hay que fortalecer. No es que es un momento de evaluación que tenemos en cuenta, sino que es un proceso, algo que vamos viendo constantemente.

Interlocutor 1. Bien, ¿Qué cambios o mejoras consideras que aportarían a nivel institucional para promover aún más la educación inclusiva en el sistema educativo?

Interlocutor 2. Bueno, a nivel institucional si bien hay ediliciamente, por ejemplo, hay acceso digamos hay comodidades, por ejemplo contamos con un ascensor, con rampas, para en mi caso, mi alumno que lo necesita. En cuanto a lo pedagógico esto del gabinete con una psicóloga, con una psicopedagoga, con una también acompañante quizás, gente que tenga las herramientas y esté formada y sea más idónea que nosotros que no contamos con todo eso.

Interlocutor 1. Perfecto, la última pregunta.. ¿Cómo consideras que incide el vínculo entre pares en el proceso de aprendizaje?

Interlocutor 2. Nosotras estuvimos conversando con otros docentes que estuvieron con (nombre del alumno) y notamos diferencias en lo que fue primer ciclo y ahora en segundo ciclo ya en una preadolescencia realmente no es sencillo involucrarlo en actividades o en propuestas que los chicos tengan. Sí los compañeros lo asisten demasiado, siempre están pendientes de él, lo cuidan, nunca jamás hubo un destrato por parte de ellos, lo aprecian

muchísimo y valoramos eso pero como adultos nos gustaría que el vínculo sea, que esté más fortalecido y buscar la manera de lograrlo.

Docente de cuarto grado en el cual asiste alumno con discapacidad intelectual en proyecto de inclusión.

Interlocutor 1. ¿Qué consideras que caracteriza la heterogeneidad en un aula?

Interlocutor 2. Bueno, todo, la individualidad. No son solo un conjunto de sujetos sino que, son sujetos que necesitan tratamiento individualizado, cada vez más. Más allá de la discapacidad, más allá de la situación económica, de la historia familiar. Creo que tiene que ver con una cuestión más de identitario.

Interlocutor 1. Bien, bueno ¿Qué desafíos consideras que enfrentas al trabajar con estudiantes en situación de discapacidad?

Interlocutor 2. Yo creo que el desafío mayor hoy es la comunicación entre las partes que acompañan a este niño.

Interlocutor 1. ¿Los profesionales?

Interlocutor 2. Los profesionales, los grupos, la escuela especial, los directivos de mi escuela.

Interlocutor 1. ¿La familia también?

Interlocutor 2. La familia, todos los actores que entran en el acompañamiento de este chico. Es la comunicación, el aunar criterios.

Interlocutor 1. Claro, ponerse de acuerdo.

Interlocutor 2. Comunicarse. Y a nosotros nos requiere, yo tengo mil millones de alumnos. Trabajo doce horas por día y a veces puntualizar tanto es una dificultad.

Interlocutor 1. Claro, es difícil.

Interlocutor 2. Si, eso sí.

Interlocutor 1. Bueno, ¿Cómo adaptas tu enseñanza para intervenir en el aprendizaje de los alumnos en proyecto de inclusión? ¿Qué estrategias te resultaron más adecuadas?
¿Las haces vos, las hace la acompañante?

Interlocutor 2. No, aunque la acompañante haga adaptaciones curriculares, de proceso o procedimentales, las que fueran, uno, ya eso es una adaptación propia. ¿Cómo la adapto? Claramente de una manera intuitiva, conociendo al alumno y...

Interlocutor 1. ¿Lo reducís, simplificas? Tal vez le agregas imágenes. ¿O no es necesario?

Interlocutor 2. Es re difícil la pregunta, en el fondo es re difícil. Lo adapto.

Interlocutor 1. Lo modificas a sus posibilidades.

Interlocutor 2. Trato, trato de que sí. El gran problema es que tiene poca previsión.. que va sobre la marcha.

Interlocutor 1. Claro, a veces sí.

Interlocutor 2. Y este nuevo actor que entra a la escuela común, el integrador, el maestro integrador, este maestro de acompañamiento es un actor que todavía necesita entrar en el engranaje institucional de una manera distinta.

Interlocutor 1. ¿Quedan por fuera?

Interlocutor 2. Queda como un actor externo. No está considerado como un maestro del aula. Ya sea porque el no se autopercibe maestro del aula o porque el docente no le da lugar y creo que este actor tiene que entrar de otra manera, tiene que resignificar este rol.

Interlocutor 1. Más en pareja pedagógica tal vez.

Interlocutor 2. No sé, no sé, y sí creo que hay que resignificar el papel del maestro especial. Eso sí, ya.

Interlocutor 1. Bien, bueno. ¿Cómo colaboras con el profesional que realiza el acompañamiento del niño en proyecto?

Interlocutor 2. Acá, le paso las planificaciones con antelación, charlamos todo el tiempo y trato de acordar las adaptaciones.

Interlocutor 1. ¿En conjunto?

Interlocutor 2. Sí y trato de hacer renunciaciones permanentemente cuando me pongo pesado con la lengua, con los tipos de palabras, con las clasificaciones, con la sintaxis. Trato de hacer renunciaciones, quedo muy tradicional. Tengo que regirme por el principio de realidad y renunciar.

Interlocutor 1. Bien, ¿En qué medida consideras que la familia se involucra en el proceso de educación inclusiva?

Interlocutor 2. ¿En esta escuela, en este caso, en este grado?

Interlocutor 1. Sí.

Interlocutor 2. Cien porciento, acá en este caso corremos con la ventaja de que la mamá es médica, por lo tanto, todo el cuadro en este caso, todo el cuadro físico, más allá de la discapacidad cognitiva, ellos están muy al tanto, con las operaciones, la mandíbula, con el cráneo, es decir, la familia, obvio, que tiene algún conocimiento que puede colaborar lamentablemente como cualquier familia, digo no con chico con discapacidad. Digo, el bagaje cultural, la formación académica, colabora mucho. En la mayoría de los casos, también puede ser que lo nieguen, nieguen, nieguen o que tengan un modelo médico muy arraigado o una cosa muy, bueno.. En este caso colaboran a full. ¿Qué me pasa en los otros casos? Hablan mucho de esta idea de curarse, de tener que revertir cuadros o condiciones. Tienen estos prejuicios y esta mirada de que se conecta la discapacidad con la infancia, de que va a haber una adultez sin discapacidad. No sé si tiene que ver con el miedo, con ignorancia o negación, pero bueno.

Interlocutor 1. Claro, bien, continuamos, ¿Qué pautas de evaluación te parecen importantes para conocer el progreso de los/as estudiantes en aulas heterogéneas?

Interlocutor 2. Pautas de evaluación. Primero, que sea, en una primera instancia a partir de la observación, obviamente la evaluación formativa, procesual, que tanto está en auge ahora. La cantidad de alumnos es un condicionante. La evaluación, todavía, tiene una mirada masiva, homogeneizadora, modélica, es siempre igual, la misma para todos, es sumativa, digamos, la evaluación refiriendome a un momento evaluativo. Cuesta que sea procesual cuando hay tantos alumnos. En este caso puntual el trabaja directamente con su maestra, se hacen las adaptaciones más significativas, en ese momento. Me refiero a la evaluación en cuanto al trabajo práctico, la prueba, digo al instrumento o los procedimientos, no a la evaluación día a día como proceso. Sí, son las adaptaciones más significativas porque ahí él da cuenta de manera autónoma.

Interlocutor 1. Claro, bien. ¿Qué cambios o mejoras consideras que aportarían a nivel institucional para promover aún más la educación inclusiva en el sistema educativo?

Interlocutor 2. Yo creo que hoy estamos, con esta historia institucional, con esta impronta tan fuerte que estamos estamos maravillosamente. Hubo un cambio atroz, vital. Ahora bien, a nivel institucional, primero, yo creo que decretaría la identidad institucional, diría, somos una escuela inclusiva, porque si no, seguimos con prácticas institucionales muy tradicionales, muy rígidas, muy masivas... Todos tenemos que estar callados y ahí no se adapta, no se adapta. Me parece que si la escuela se sabe, bueno, privada, católica, céntrica, bueno, también se tiene que saber inclusiva. A nivel institucional no se pueden duelar prácticas viejas que en este tipo de escuela requieren de silencio, de quietud. Todavía no hay una reflexión sobre la práctica en ese caso. Son ritos institucionales muy arraigados, todavía no se llega a la reflexión.. Yo creo que se tiene que cambiar el equipo directivo en primera instancia y tiene que haber menos matrículas, ese es un hecho.

Interlocutor 1. Claro, no lo había pensado de esa forma.

Interlocutor 2. Fundamental y además creo que a nivel institucional debería plantearse algún tipo de programa de formación docente en ejercicio, en servicio, mejor dicho.. Porque no solo va a cambiar el sujeto integrado o el sujeto con discapacidad sino los demás sujetos que conviven con la discapacidad también tienen que tomar otras decisiones y manejarse de otra manera. Entonces creo que la formación docente en esta nueva mirada del estudiante, bueno, se necesita.

Interlocutor 1. Bien, ¿Cómo consideras que incide el vínculo entre pares en el proceso de aprendizaje?

Interlocutor 2. ¿Cómo considero el vínculo entre pares? Esencial, vital, transversal, necesario, fundamental. Aprendemos con otros indudablemente.

Docente de educación especial que acompaña a alumno en situación de discapacidad motriz.

Interlocutor 1. ¿Qué consideras que caracteriza la heterogeneidad en el aula?

Interlocutor 2. No hay homogeneidad en realidad, hay heterogeneidad. Todos son diferentes, todos tienen un entorno diferente, su recorrido en la infancia es diferente y hace que hoy sean todos diferentes.

Interlocutor 1. Bien, ¿Qué estrategias utilizas para apoyar a niños y niñas en situación de discapacidad?

Interlocutor 2. Todas las que pueda, o sea, no tengo específicamente una y si no la tengo, la estudio, la investigo y la busco. No tengo una sola estrategia, tengo millones de estrategias, frente a determinadas situaciones tengo montones de estrategias y si en ese momento no la tengo, la busco. Depende de cada uno de los alumnos, vas a aplicar una estrategia diferente. Y a veces decís, bueno, yo tengo por ejemplo, una nena con discinesia motriz, se mueve todo el tiempo, ¿Qué haces para que escriba? ¿Cómo haces que escriba? Si se mueve todo el tiempo. Entonces, la estrategia fue ponerle una computadora adelante.

Interlocutor 1. Ahhh bien, me contó la seño que con (nombre del alumno) también.

Interlocutor 2. Con (nombre del alumno) también la estamos implementando porque su dificultad está en la motricidad fina. Entonces, bueno, esa es una de las estrategias, pero ¿Qué pasa? Es mi computadora. Entonces, ¿Qué tenes que hacer? Tenes que fomentar que en la familia se consiga una computadora.

Interlocutor 1. Bien, continuamos. ¿Cómo fomentas la participación activa y la colaboración entre estudiantes teniendo en cuenta las diferencias individuales?

Interlocutor 2. Yo creo que es un recorrido, no es algo que vos puedas hacer de un día para el otro. En el caso de (nombre del alumno), por ejemplo, el recorrido fue desde jardín, desde

preescolar, que estamos con este grupo. Entonces, con el correr del tiempo van surgiendo preguntas por parte de los chicos: ¿Por qué (nombre del alumno) es así?

Entonces, uno le va explicando a los chicos cuáles son sus potenciales, nunca lo que no puede sino qué es lo que puede o lo que se puede llegar a adquirir con la ayuda de ellos. Entonces ahí ellos empiezan a participar, por ejemplo (nombre del alumno) pasó del coche a la silla de ruedas, bueno, todos lo querían empujar y la idea era que todos pudieran enseñarle a manejar la silla, entonces se les enseñó a los chicos cómo enseñarle a manejar la silla. Lo mismo con los juegos, todo, y ahora que es más grande, por ejemplo, cuando hay trabajos en grupo, decirle a los chicos qué es lo que él puede aportar. En el caso de él, yo siempre les digo, él puede aportar las imágenes si vamos a hacer un afiche, entonces entre todos buscan las imágenes, se las pasan a la mamá para que las imprima y después arman el afiche y a la hora de la evaluación, de la exposición oral, se les prepara preguntas simples con los chicos que le van a hacer, o sea, los chicos del mismo grupo le hacen las preguntas a (nombre del alumno) y (nombre del alumno) señala en el pizarrón o en el afiche lo que le preguntan los chicos. Entonces de esa forma fomentamos que la participación de (nombre del alumno), la participación de los chicos, se los involucra, se los hace responsables.

Interlocutor 1. ¡Perfecto! Y ¿De qué manera trabajan con la docente para promover la inclusión educativa?

Interlocutor 2. Bueno, de múltiples maneras. Una de las más importantes es que te adelanten el material de trabajo, eso es lo fundamental. Si a vos no te adelantan el material de trabajo es muy difícil trabajar, tenes que hacer la adecuación en el momento y hacerla en el momento implica tiempo que después no te va a alcanzar para resolver. Entonces lo más importante es que te adelanten el material de trabajo, la planificación y también conversar con ellos sobre cuál es el objetivo frente a esa planificación, cuál es el objetivo que ellos se plantean con el alumno, o sea, ¿Qué es lo que quieren que sepa? Porque vos tenes un montón de material, de información en una planificación pero bueno, vos tenes que saber y diferenciar qué es lo que tu alumno puede llegar a alcanzar y comprender y cuál es el objetivo que como docente pretende para ese momento específico. Por ejemplo, en el caso de (nombre del alumno), en estos momentos que está cursando 6º grado él tiene análisis sintáctico con modificadores, aposición, modificador indirecto, con (nombre del alumno) trabajamos sustantivos y verbos, o sea, el reconocimiento en la oración de sustantivos y verbos con imágenes y ahí nos quedamos. Lo que si trabajamos es, bueno, ponele el artículo, el adjetivo, pero lo mínimo y siempre, como a (nombre del alumno), le falta terminar de alfabetizarse, digamos, si bien trabajamos esos contenidos tratamos de seguir

trabajando la alfabetización, o sea, utilizamos ese contenido que es igual para todos pero nuestro objetivo final es la alfabetización.

Interlocutor 1. Claro, bien. ¿Qué pautas de evaluación te parecen importantes para conocer el progreso de los/as estudiantes en aulas heterogéneas?

Interlocutor 2. En realidad se evalúa todo, desde la forma en que ingresa, si permanece en la fila, si conserva los espacios, si espera el turno, si permanece en su lugar de trabajo, si realiza tareas, si escribe si tiene la carpeta completa, o sea, desde lo más mínimo hasta lo máximo y después el trabajo evaluativo, el trabajo adaptado, o sea, todo el proceso desde el ingreso hasta el egreso se evalúa, se considera parte de la evaluación.

Interlocutor 1. Bien, ¿Cómo te mantienes actualizada sobre las mejores prácticas en educación inclusiva? ¿De qué manera lo implementas?

Interlocutor 2. Siempre trato de hacer capacitación, bueno en la pandemia se hizo mucho virtual, hice todo lo que pude.

Interlocutor 1. ¿Lo implementas?

Interlocutor 2. Si, algunas veces si me sirve, en otros casos a mi me refuerza lo que ya se, porque hace muchos años que trabajo y es como decir, ah bueno eso si lo hago. Entonces refuerza que el camino que estoy haciendo está bien. Pero si, siempre y si no investigación por las redes.

Interlocutor 1. Bien, ¿Cuál consideras que es el papel del docente de apoyo a la inclusión para la creación de un ambiente educativo inclusivo?

Interlocutor 2. El rol del docente de apoyo siempre es puente, desde todo lo que es los conocimientos al alumno, acercarlo al conocimiento y a su entorno. Nosotros somos el puente, o sea el facilitador para que eso suceda.

Interlocutor 1. Claro, y ¿Qué cambios consideras que aportarían a nivel institucional para promover la mejora de una educación inclusiva en el ámbito educativo?

Interlocutor 2. Muchos, desde lo edilicio, lo edilicio es muy importante, es una barrera que se encuentra en todas las escuelas, hay muchas escaleras y pocas rampas, muy poca

accesibilidad en los baños, por ejemplo, esta nena que yo tengo con discinesia, hay un baño de jardín que tiene dos puertas que se abren y las puertas tienen un cerrojo con un fierro, entonces yo cuando ella va al baño, ella misma me dice: "Agarra de acá" porque ella tiene miedo que al moverse golpearse y hacerse mal con ese fierro. Fijate que ella misma te advierte cómo podes protegerla de que ella se provoque algún daño. Los pisos tienen raíces, los chicos corren y se tropiezan, se caen siempre. Eso desde la base y después, depende la discapacidad, tenes diferentes, por ejemplo, si tenes un disminuido visual lo sientan atrás o no hay luz correcta, si tenes un nene con disminución auditiva o hipoacúsico, no tiene el intérprete, si tenes la silla de ruedas no tenes accesibilidad. De cambiar, un montón de cosas y la capacitación docente, a veces, los docentes te dicen: "nosotros no estamos capacitados para hacer esto" pero no se capacitan tampoco, o sea, yo ofrecí un montón de veces reuniones con docentes para dar charlas y no. Por ejemplo, una reunión en una plenaria, cinco minutos para hablar de un alumno.

Interlocutor 1. ¿Vos participas?

Interlocutor 2. No, porque no te invitan, entonces vos fijate que importante sería que en la primer plenaria anual nosotros participáramos y contáramos, por ejemplo, vos empezas en una escuela, yo empecé en (nombre de una institución) en primer año de secundario, de séptimo pasa a secundario de la misma escuela. Son todos docentes distintos, son trece docentes. Ninguno, ni la directora dijo: "Che, vos vení en la primera plenaria y nos das un pantallazo". Yo tuve que hacer informes y mandarlos todos por mail y hablar uno por uno con los docentes, pero lo hice yo porque soy yo, otro docente no lo hace y yo ponía el número de celular en el mail y ponía: "Fijate si vos quieres, mandame un mensaje" porque hay docentes que no quieren darte el celular, no quieren hablarte por celular y hay docentes que vos ves, yo voy dos veces por semana, hay docentes que veo y hay docentes que no veo. Los docentes que no veo, ¿Cómo trabajo? Si no hay comunicación, entonces la insistencia en la comunicación con el docente, con el profesor, hasta que lo conseguís.. Y después se dan cuenta que servimos, que les venimos bien, entonces ahí empiezan a comunicarse con vos y a pasarte el material. Tenes que hacer trabajito de hormiga, un pica ceso bárbaro.

Personal del equipo directivo (vicedirectora).

Interlocutor 1. Como institución ¿De qué manera consideran que implementan la educación inclusiva?

Interlocutor 2. La mirada inclusiva se implementa alojando a cada niño que llega a nuestra institución. No tenemos un ingreso selectivo ni en las salas de nivel inicial donde hay inscripciones más numerosas ni en el resto de los grados.

Además, el trabajar con planificaciones y propuestas diversificadas es otra forma de abordar la heterogeneidad en el aula.

Interlocutor 1. Bien. Actualmente, ¿Existe algún proyecto institucional, dispositivo o área que coordine el abordaje en aulas heterogéneas?

Interlocutor 2. Este año se incorpora la figura de coordinación de las integraciones. Se aboca al seguimiento más de índole administrativo - organizativo, las reuniones, encuentros con familias y equipos.

Al momento, los dispositivos se articulan con (nombre de la escuela núcleo) y los equipos o profesionales externos, según las necesidades de cada niño.

Si ese niño no está en proyecto igual se diseñan los dispositivos de intervención con los profesionales que lo atienden, si es que hay, o solo el docente con acompañamiento del equipo directivo de (nombre de la institución).

Interlocutor 1. Bien, respecto al proyecto ¿Qué conocimientos tiene la familia del proyecto de inclusión para involucrarlos en su implementación?

Interlocutor 2. Se realizan reuniones periódicas para informar y evaluar avances. A algunos se les comparte el PPI, si lo solicitan, es un derecho que tienen.

Interlocutor 1. ¿Qué tipo de evaluación se utiliza en el proyecto de inclusión de estos/as niños/as?

Interlocutor 2. La evaluación siempre, para todos los niños, es procesual y sumativa también. Siempre se articulan en consenso con los docentes que acompañan al niño. La evaluación es continua y los reajustes en función de ella también.

Interlocutor 1. Bien, ¿Qué tipo de capacitación realizan los docentes para que puedan trabajar de manera efectiva en aulas heterogéneas?

Interlocutor 2. Las capacitaciones son iniciativa de los propios agentes. Muchos docentes nuestros realizan cursos de Infod y sabemos que buscan orientaciones en materia de diversificación curricular.

Interlocutor 1. Que bueno, ¿A qué desafíos considera que se enfrenta la educación inclusiva hoy en las escuelas? ¿Cómo se aborda institucionalmente?

Interlocutor 2. Bueno, ahí estamos con esto de pensar el tema de los desafíos de la educación inclusiva y creo que podemos hablar, a mi entender, de múltiples aristas. Empezando por la mentalidad, el cambio de mirada, una mirada basada en la pedagogía de la ternura, de la aceptación, del valor de la diferencia. Hoy por hoy nos encontramos con distintas situaciones en la formación docente. Tenemos docentes que vienen con estructuras muy enquistadas, difíciles de correr de su mente, esto de que la clase tradicional es la clase exitosa. Por otro lado tenemos docentes con mucha predisposición y voluntad pero carentes de formación o que requerirían un poco más de capacitación. Por otro lado tenemos docentes muy capacitados pero que aún se tienen que convencer también de que la escuela, la clase tradicional no es, hoy por hoy, la que necesitan las nuevas generaciones. O sea que podría seguir dando ejemplos de combinatorias, de estructuras o paradigmas mentales con los cual creo que lo primero que tenemos que atender es a ese cambio de mirada en el adulto, en el docente como gestor de este aprendizaje con todo lo que ello implica.

Por otro lado, ni que hablar las cuestiones de infraestructura que hacen muy dificultoso el acceso de los niños en los distintos espacios escolares. Por otro lado, la cuestión presupuestaria que tiene que ver con algunas cuestiones que nos atañan a las instituciones de gestión privada pero que otras hacen a las políticas de estado y considero que también tiene que ver con la mirada social, un poco ¿no? Esta cuestión de que la normalidad pareciera todavía regir en las aulas, como que tanto niños normales y el que tiene discapacidad. No, no, no, hay que revertir esa mirada. Todos somos diferentes, todos tenemos particularidades, todos necesitamos aprender a través, tenemos que acceder al conocimiento a través de distintas vías, no una estandarizada, con lo cual creo que esa es la principal, son los principales desafíos. La superpoblación escolar es otra también, ¿no?

La cantidad de niños por sala hace que los docentes no puedan tener una mirada atenta y personalizada. Por otro lado también, otro de los grandes desafíos es qué pasa cuando la escuela detecta que hay algo que está haciendo interferencia en el proceso de aprendizaje

escolar de ese niño y que en realidad hay que empezar a andar el camino junto con las familias, esto de que derivar, o sea, consultar con un profesional de la salud que haga la derivación pertinente y allí empezar a transitar ese camino de profesionales, como nosotros llamamos, los externos, los profesionales externos a la institución, puede llevar en tiempos de calendario real hasta un año o por qué no pensar mucho más también. Entonces, eso genera una interferencia en el acompañamiento a la trayectoria de los alumnos.

Interlocutor 1. Claro, imagino. En relación a eso ¿Qué planes u objetivos tiene para el futuro en relación a la educación inclusiva en su escuela?

Interlocutor 2. Bueno, ¿Qué proyecto tenemos desde la institución? Concretamente hablando, mira, en lo que mi gestión respecta como vicedirectora yo, ya con la postulación al cargo hice la presentación de un proyecto digamos para la creación de un departamento que atañe a estas cuestiones. Nosotros venimos trabajando con distintos departamentos ya hace del año pasado que estamos tratando de darle forma y sistematizar post pandemia el trabajo por departamento de las distintas áreas curriculares, lengua, matemática, naturales, sociales y formación ética y ciudadana y tenemos muy pendiente, en lo que a mi persona respecta, la posibilidad de tener otro departamento que pueda nuclear, que pueda ser un poco el gestor y coordinador de propuestas específicas para la inclusión. De todas formas, entiendo que eso puede estar hermoso en papeles todavía, depende, digamos, de muchos factores que pasen al plano de la concreción. Mira, sin ir más lejos el día lunes vamos a presentar al ministerio de la educación un proyecto institucional que abarca desde el nivel inicial hasta el nivel secundario para que se nos autorice, en primera instancia, y se incorpore luego lo que se llama grupo, un equipo de acompañamiento a las trayectorias, donde, que esté formado por psicóloga y psicopedagoga, en primera instancia, obviamente con una proyección a ampliarlo, en tanto y en cuanto de lo administrativo y financiero pueda destrabarse y ponerse en marcha con lo cual ahí ya tenemos otro plan concreto para atender a esto pero, en lo personal, mi gran desafío es apostar a que, desde este departamento que te decía, se pueda gestar formaciones para los docentes, acompañamiento y demás. La realidad es que como hoy está planteada la realidad escolar los emergentes y las urgencias cotidianas del minuto a minuto empañan este tipo de proyecciones, pero bueno, como siempre también le digo a mis compañeras, una cosa es que se empañe y pareciera quedar demorado pero otra es perder la esperanza y la capacidad, la puja por ir por estos logros, con lo cual, por lo menos en mi, sigue siendo objetivos a lograr. Así que bueno, eso en cuanto a qué perspectiva tenemos a futuro. Sí sé también que hay un cambio en la legislación que hace a la educación especial, que las escuelas de educación especial también están en jaque y que seguramente ya de cara al

año que viene tienen un nuevo panorama de trabajo, así que eso nos va a impactar de modo directo a nosotros también pero bueno, nosotros tenemos una escuela especial núcleo que hace un acompañamiento de rigor muy interesante al colegio y prácticamente lo estamos constituyendo en una única institución porque hace tanto tiempo que venimos trabajando juntos y cada vez más, que bueno es como que ahí contamos también con toda la riqueza que ellos nos van aportando en el día a día.

Preguntas para encuesta.

Preguntas	Opción			
Tiempo de experiencia como docente:	Menos de 1 año	1-5 años	6-10 años	Más de 10 años
¿Cuántos estudiantes en situación de discapacidad están matriculados en tu aula actualmente?	Ninguno	1-2 estudiantes		
En caso de tener alumnos/as que se encuentren en proyecto de inclusión.. ¿Cuentan con acompañamiento en el salón?	Si	No		
En caso de contar con un profesional que acompañe al niño/a ¿Cuántos días asiste?	1-2 días	3 días	Todos los días	

<p>¿Qué tipo de discapacidades o necesidades específicas tienen los/as estudiantes en situación de discapacidad en tu aula? (Selecciona todas las que correspondan):</p>	Discapacidad motriz	Discapacidad sensorial (visual o auditiva)	Discapacidad intelectual o del desarrollo	Otra (especificar)
<p>¿Utilizas estrategias para promover la inclusión y el aprendizaje de todos los/as estudiantes?</p>	Si	No		
<p>¿En esta institución se facilitan otros recursos o apoyos a los estudiantes en situación de discapacidad?</p>	Si	No		
<p>¿Cómo fomentas la colaboración entre los estudiantes en el aula?</p>	Asignando actividades en grupos mixtos	Promoviendo la tutoría entre pares	Utilizando actividades de aprendizaje cooperativo	No fomento la colaboración
<p>¿Cuáles son los desafíos más comunes que enfrentas al enseñar en un aula heterogénea con estudiantes en situación de discapacidad? (Selecciona todas las que correspondan):</p>	Adaptar el material didáctico	Atender las necesidades individuales	Gestionar el tiempo y la atención	Manejar situaciones de conflicto

¿Cómo involucras a los padres y cuidadores en el proceso educativo de los estudiantes en situación de discapacidad?	Realizando reuniones periódicas	Comunicándome por medio de correo electrónico o aplicaciones	Enviando informes de progreso	No involucro a los padres
¿Cuál consideras que es el mayor beneficio de tener aulas heterogéneas que incluyen estudiantes en situación de discapacidad?	Fomenta la empatía y la comprensión	Enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes	Promueve la diversidad y la inclusión	

Resultados de encuesta.

Figura 1. 1

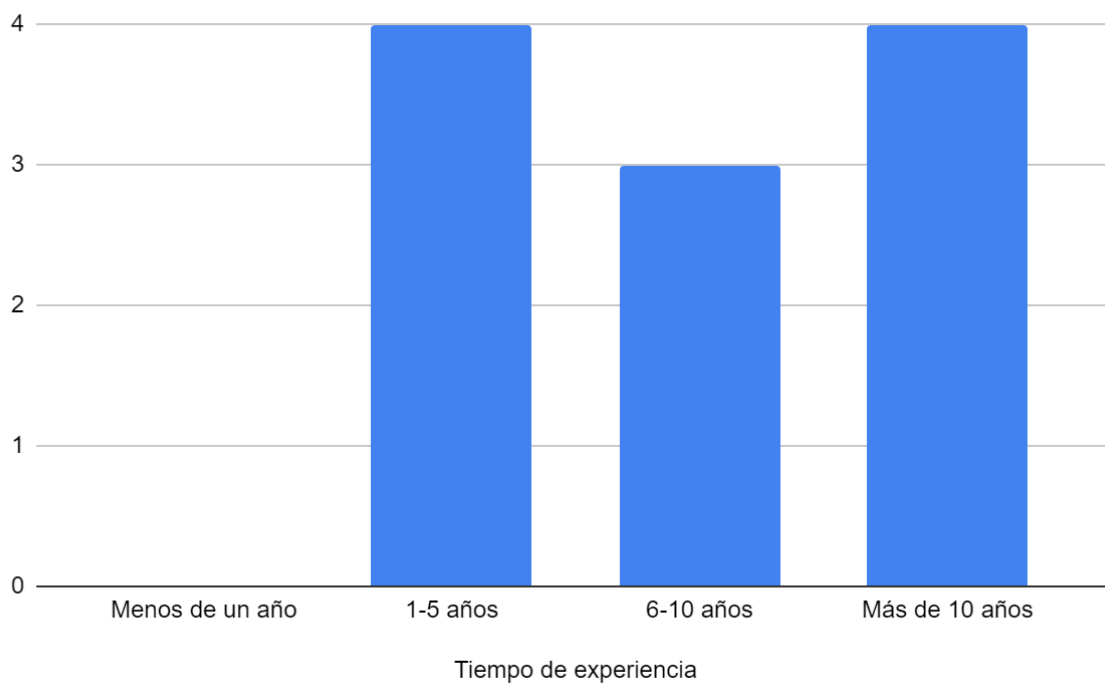


Figura 1. 2

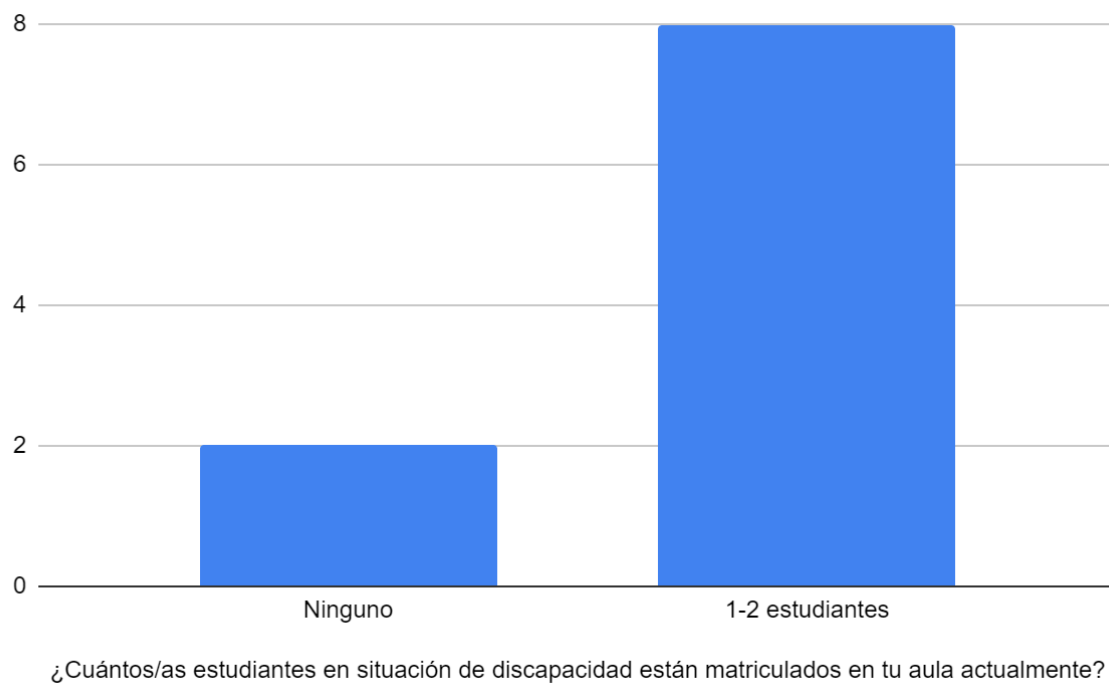


Figura 1. 3

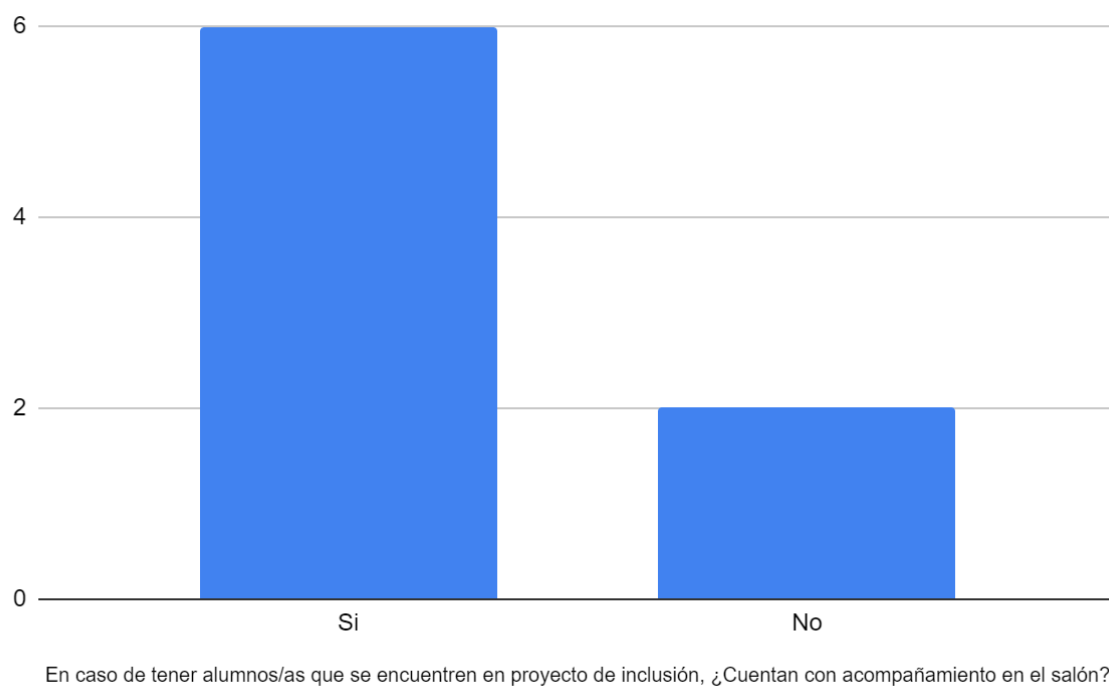
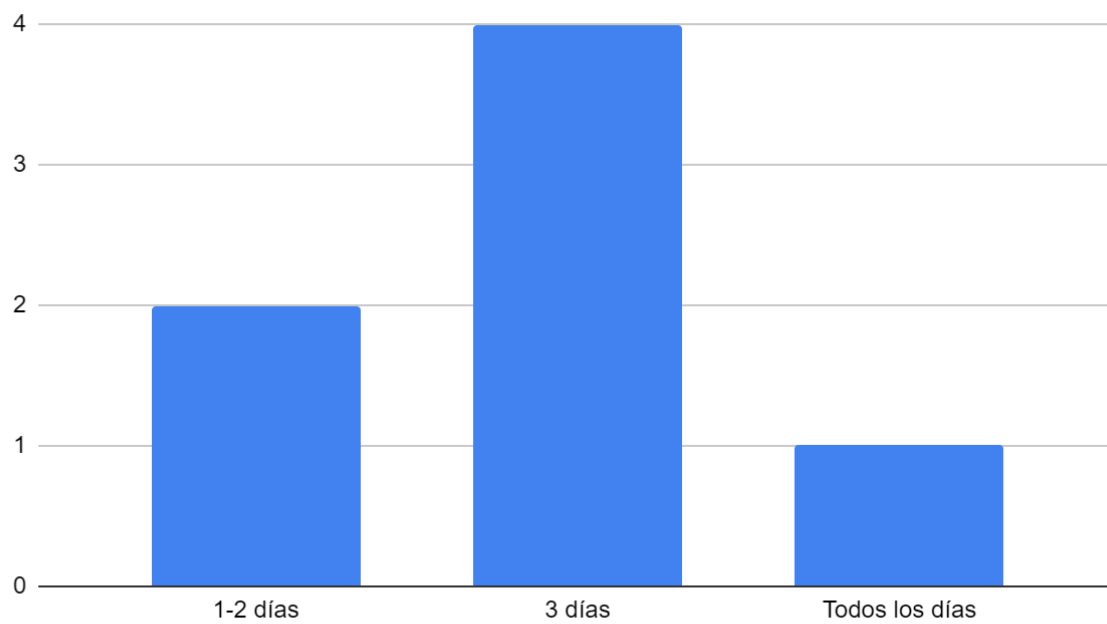
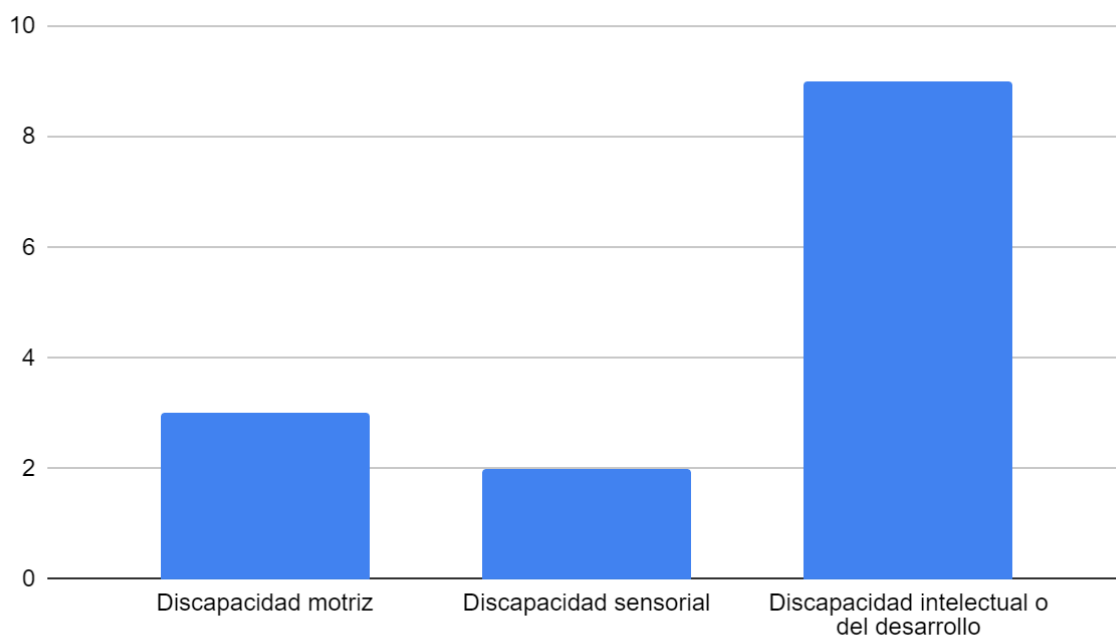


Figura 1. 4



En caso de contar con un/a profesional que acompañe al niño/a, ¿Cuántos días asiste?

Figura 1. 5



¿Qué tipo de discapacidades o necesidades específicas tienen los/as estudiantes en situación de discapacidad en el aula?

Figura 1. 6

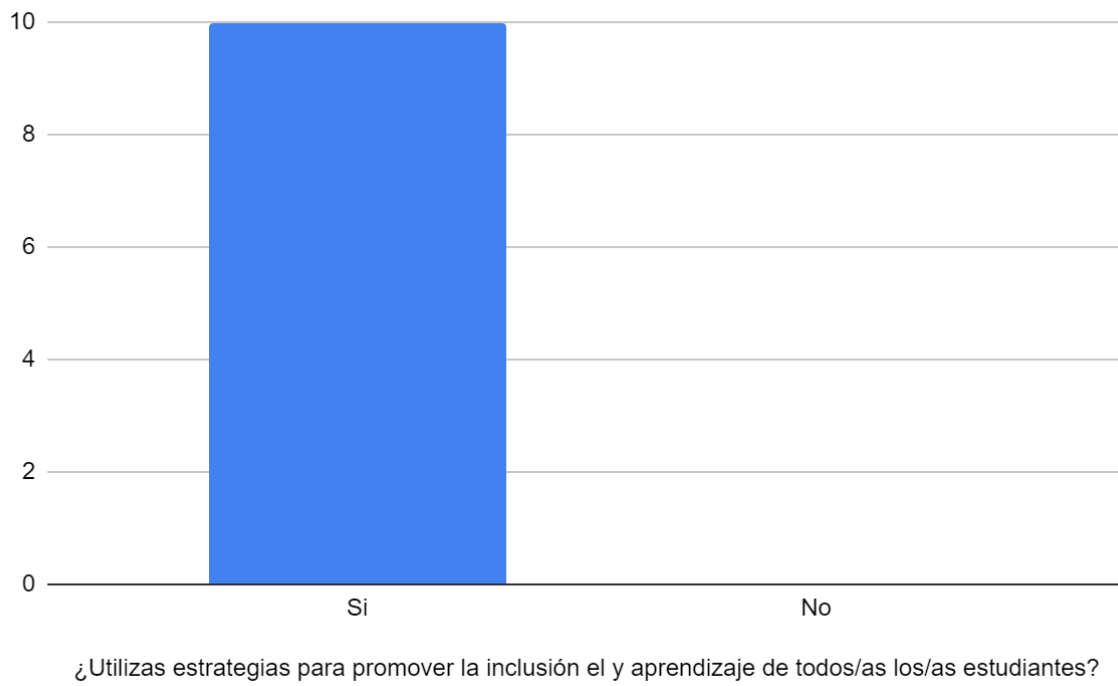


Figura 1. 7

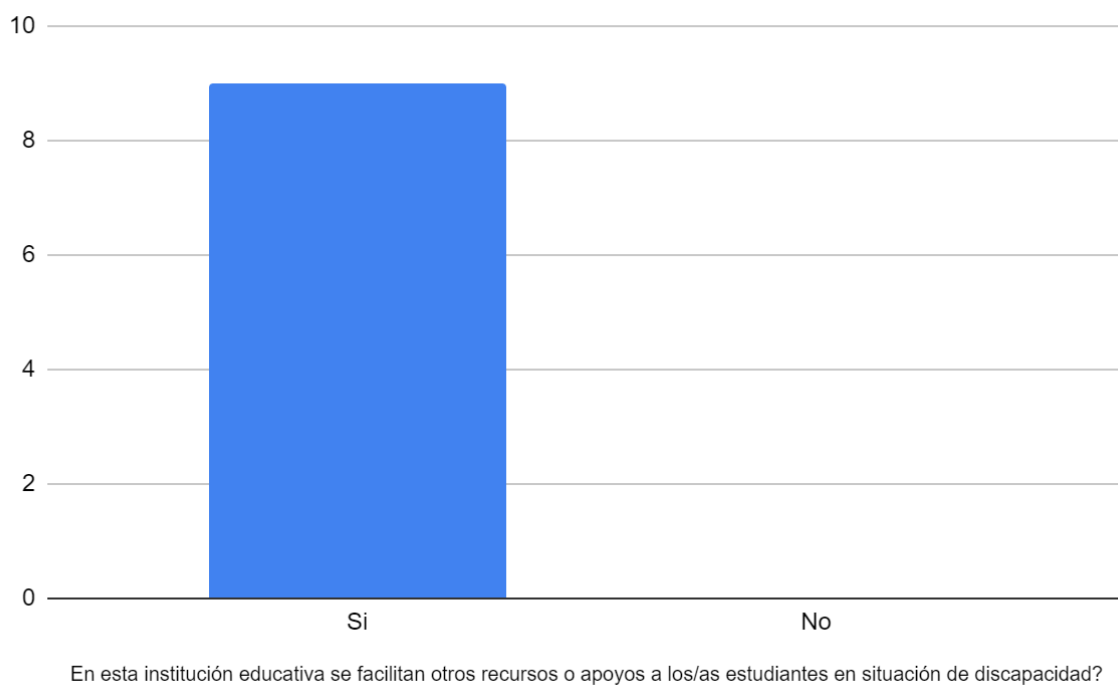


Figura 1. 8

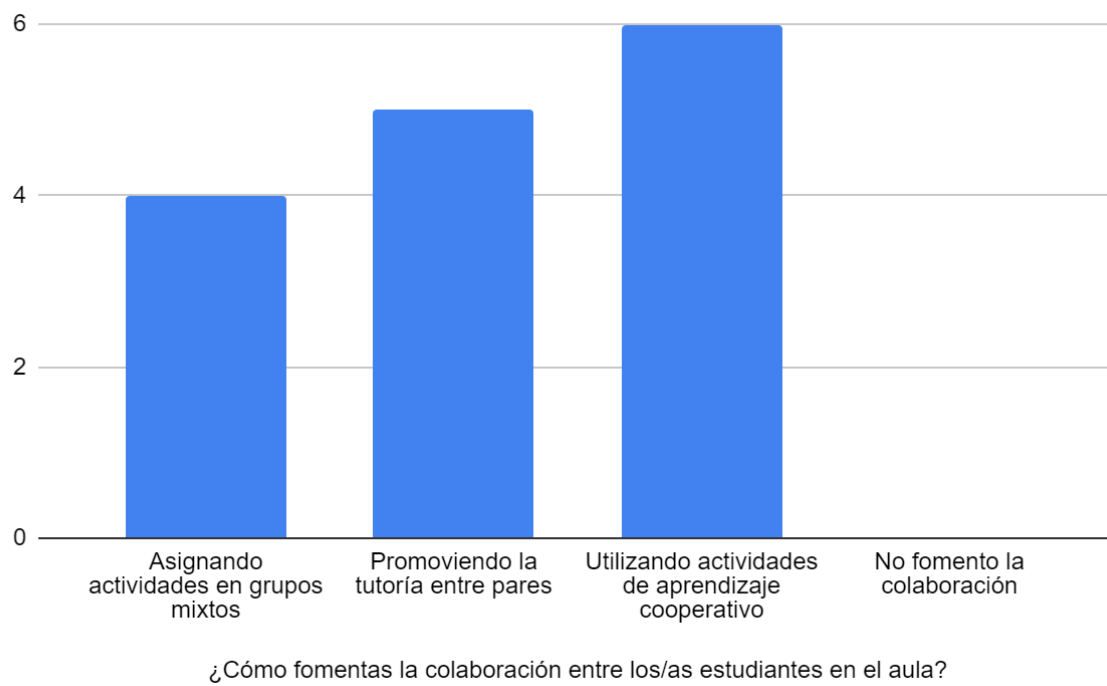


Figura 1. 9

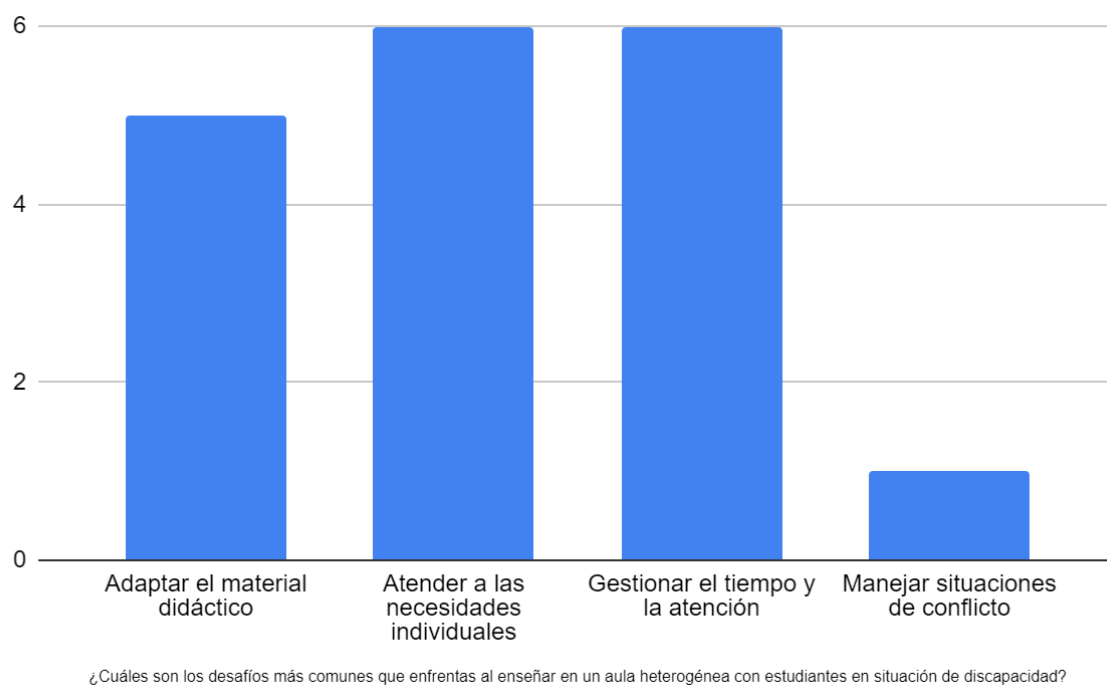
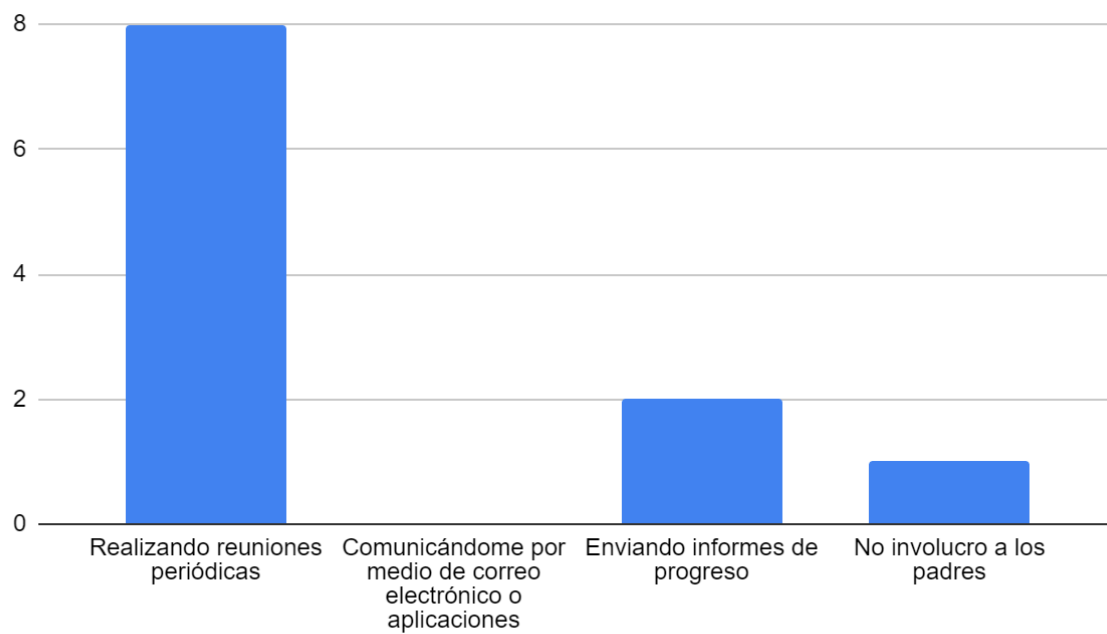
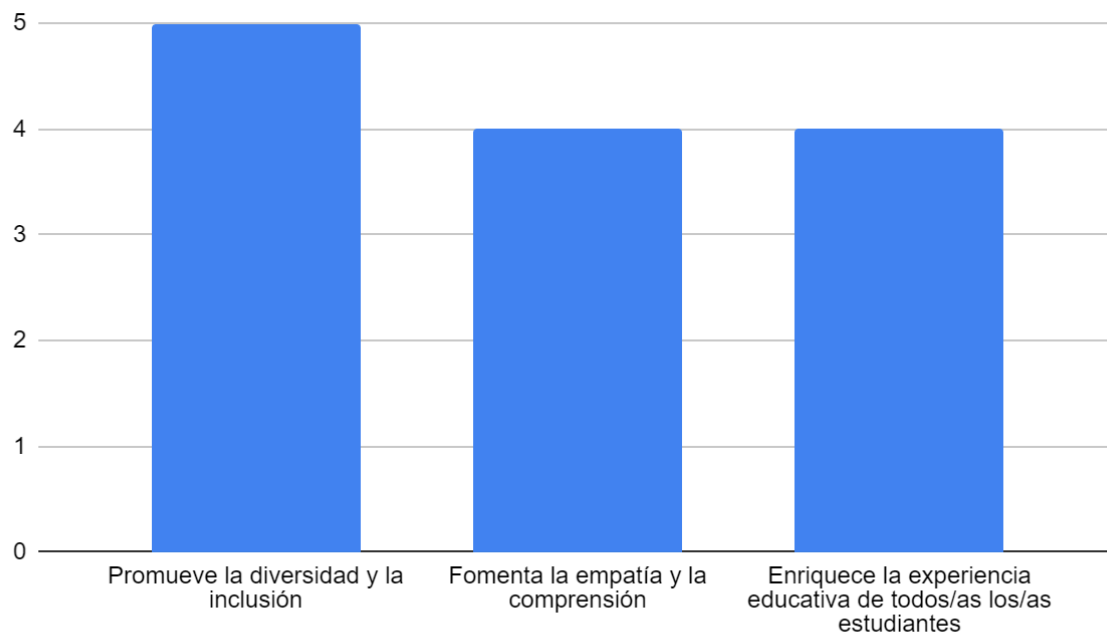


Figura 1. 10



¿Cómo involucras a los padres/tutores en el proceso educativo de los/as estudiantes en situación de discapacidad?

Figura 1. 11



¿Cuál consideras que es el mayor beneficio de tener aulas heterogéneas que incluyen estudiantes en situación de discapacidad?

Análisis de los casos.

Caso A, niño en proyecto de inclusión escolar en cuarto grado.

Cotejando entre lo que se observó y lo dialogado con el docente referente se percibe que el concepto de justicia curricular que se desarrolló en el marco teórico es tenido en cuenta porque, a pesar de los múltiples obstáculos que se presentan en el sistema educativo, en esta institución se proporciona el acceso, la permanencia y el egreso del estudiante, brindando la oportunidad de hallarse en un espacio de enseñanza con otros pares. Además, se promueve la participación distribución de recursos de manera equitativa así también como el respeto a la diversidad.

En cuanto al concepto de inclusión, semejante al concepto anterior, también se observa en la capacidad de la institución de atender a todos/as los/as alumnos/as sin exclusiones de ningún tipo, asegurando la participación y aprendizaje de cada uno/a.

Acerca de el enfoque de aulas heterogéneas, el cual se sostiene del concepto de educación inclusiva, se observan desafíos en este punto ya que, aún, las propuestas que se presentan a la clase son para todos/as igual y aunque se respeten los ritmos y capacidades aún queda pendiente el diseño de propuestas diversificadas planificando la forma de trabajo diferente al modelo homogeneizador. Sin embargo hay una actitud de compromiso y superadora respecto al enfoque de la integración, intentando avanzar hacia un nuevo paradigma, lo cual se puede constatar a partir de la entrevista realizada y unidades didácticas del docente.

En relación con esto último, las estrategias de enseñanza se han podido observar en las acciones organizadas y planificadas del docente para construir los saberes didácticos del grupo.

Según Borsani (2024), una de las claves de la educación inclusiva es jerarquizar la diversificación curricular y avanzar en el Diseño Universal del Aprendizaje como enfoque de enseñanza que ofrece a los estudiantes múltiples maneras de acceder al mismo concepto. Se aúnan la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. En lugar de planificar pensando en un "alumno promedio" y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido lugar en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad, se propone planificar desde la mirada y la lógica de la diversidad.

Caso B, niño en proyecto de inclusión en sexto grado.

Similar al caso A, se percibe que se presta atención al concepto de justicia curricular ya que se descarta cualquier tipo de selección y evaluación competitiva dando lugar a la igualdad y equidad en todos los ámbitos de interacción social asociados al sistema educativo.

La inclusión educativa se puede observar cuando se ofrecen espacios de enseñanza donde todos aprenden juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

Según el testimonio de la docente referente aún se presentan dificultades al momento de trabajar desde el enfoque de aulas heterogéneas ya que utilizan un método tradicional y por ende homogeneizador, aunque se reconoce las diferencias e individualidades de los/as alumnos/as, actualmente solo se ofrecen actividades adaptadas al alumno en proyecto.

En relación a las estrategias de enseñanza, la docente toma esta modalidad de enseñanza y realiza actividades que contribuyen a alcanzar los propósitos planeados.

Haciendo un análisis a partir de la observación y las entrevistas realizadas a ambos docentes se detallan aspectos en común.

Las entrevistas de ambos docentes dan cuenta de las diferencias y similitudes acerca del trabajo en aulas heterogéneas, así también como sus concepciones, pensamientos e ideales respecto de la temática y la labor docente desde los diferentes roles: docente de grado y docente de apoyo a la inclusión.

A continuación se resumen los puntos más destacados que surgieron en las conversaciones con dos docentes de primaria y una docente de educación especial quien acompaña a un niño en proyecto de inclusión escolar.

En primer lugar, teniendo en cuenta los aportes teóricos del escrito, surge la impresión de que hay cierto conocimiento y familiaridad acerca de lo que caracteriza un aula heterogénea, respecto a esto, los docentes referentes destacan que se trata de diferencias individuales y consideran el contexto social, económico y cultural como otros aspectos de individualidad más allá de la discapacidad o de las posibilidades de aprendizaje de cada uno. La docente de apoyo a la inclusión del caso B aporta además los recorridos e infancias diferentes.

En cuanto a los desafíos que enfrentan al trabajar con estudiantes en situación de discapacidad se infiere que la falta de conocimiento, recursos, apoyos, herramientas, tiempos y comunicación entre quienes acompañan al niño en proyecto son algunas de las

barreras que ellos vivencian, otra cuestión tiene que ver con la cantidad de alumnos por salón, por lo cual, argumentan que es difícil poder puntualizar con cada estudiante.

En la manera de adaptar la enseñanza para intervenir en el aprendizaje de los alumnos en proyecto de inclusión ambos docentes coinciden que requiere en primera instancia conocer la situación del alumno, establecer un vínculo y objetivos acordes a sus posibilidades, permitiendo la flexibilidad de poder ir modificándose a lo largo del proceso. Además cuentan con los aportes de la docente de apoyo, quien realiza la mayoría de las adaptaciones curriculares. El docente del caso A, agrega la importancia del docente de apoyo a la inclusión y la necesidad de resignificar su rol puesto que se entiende como un actor externo y no parte de la institución.

En este punto, la docente de apoyo expresa que su rol se trata de ser un puente entre el conocimiento y el alumno, funcionando como facilitador del aprendizaje.

Sobre los apoyos y recursos esenciales, la docente del caso A manifiesta trabajar de una manera tradicional y la necesidad de contar con recursos tecnológicos. En el otro caso, la anticipación de la planificación, conversar con la docente de apoyo y acordar adaptaciones, son considerados puntos clave para favorecer al alumno.

En relación a esto, las estrategias utilizadas por la docente de apoyo requieren de previa investigación frente a cada situación, pensando en las características del alumno.

En lo que concierne en la colaboración entre profesionales que trabajan con el niño en proyecto, se aprecia que hay comunicación constante entre la docente referente y docente de apoyo, se anticipan actividades y se acuerdan objetivos en base a cada planificación.

A propósito del involucramiento de la familia en el proceso de educación ambos mencionan que la familia cumple un papel fundamental y en estos casos están presentes y son colaborativos. Uno de los docentes remarca que esto se puede ver fortalecido debido al bagaje educativo y contexto social que poseen los miembros de la familia.

Respecto a las pautas evaluativas, se respeta el proyecto pedagógico individual y ambos utilizan como instrumento la observación y las evaluaciones formativas y procesuales. El segundo docente, manifiesta que aún hay una mirada homogeneizadora y modélica, resalta que la cantidad de alumnos es una dificultad a la hora de tener que personalizar las evaluaciones. En este caso, es la docente de apoyo quien se encarga de realizar las pruebas pedagógicas para el alumno en proyecto.

La docente de apoyo, considera que la evaluación no se centra exclusivamente en aspectos pedagógicos, sino también habilidades sociales, participación activa y respeto a las normas.

Acerca del vínculo entre pares, todos acuerdan la esencialidad y transversalidad que significa. En estos casos se presenta una manifestación de asistencialismo hacia el alumno en situación de discapacidad. Coinciden en que el objetivo es que el vínculo se dé desde otro lado. Para fomentar la participación del alumno, la docente de apoyo comunica la relevancia de dar a conocer a sus compañeros sobre las características del niño en proyecto señalando sus potencialidades y todo lo que podrá lograr con su ayuda. El propósito es modificar la dinámica asistencialista por una en la que los compañeros puedan asumir un rol de enseñanza.

En referencia a los cambios y mejoras que consideran que aportarían a la institución en relación a la educación inclusiva, los docentes de grado destacan algunos aspectos positivos como la accesibilidad arquitectónica, sin embargo, consideran importante que se genere un gabinete con profesionales idóneos como psicólogos, psicopedagogos y docente de educación especial que tengan las herramientas para poder acompañar las trayectorias de alumnos en proyecto. Sumado a eso, decretar la identidad institucional desde la inclusión, modificar el equipo directivo, contar con un programa de formación docente y la necesidad de que haya menos matriculados en el salón son otros factores a considerar.

La docente de apoyo destaca que lo edilicio es indispensable y detalla, según las necesidades de cada estudiante en situación de discapacidad, la carencia de intérpretes de lengua de señas, por ejemplo. Además, la falta de capacitaciones docentes y de predisposición para involucrar a las docentes de apoyo a las reuniones plenarias.

En este contexto, queda claro que la educación inclusiva no solo requiere de adaptaciones curriculares, sino también de cambios estructurales y culturales en la institución educativa. Además, es crucial que los docentes sientan la necesidad de involucrarse activamente en este proceso de cambio, buscando constantemente maneras de mejorar su prácticas pedagógicas, responsabilizándose y siendo conscientes de la importancia de desarrollar competencias para atender la diversidad del alumnado.

Estos hallazgos ofrecen perspectivas valiosas para mejorar la práctica docente y fortalecer el compromiso con la educación inclusiva.

Es fundamental destacar la perspectiva del equipo directivo en relación con la implementación de prácticas inclusivas ya que nos permite obtener una visión más integral de las políticas y estrategias institucionales que respaldan o limitan la inclusión educativa.

A continuación se detallaran los datos más relevantes de la entrevista con el equipo directivo.

Acerca de la manera en la que implementan la educación inclusiva se menciona que en dicha institución no hay un ingreso selectivo en ninguno de sus niveles, por otro lado se trata de implementar planificaciones y propuestas diversificadas.

Actualmente, se incorpora la figura de coordinación de integraciones llevando adelante un seguimiento de tipo administrativo y organizativo como ser reuniones con las familias y equipos interdisciplinarios con el objetivo de evaluar y dar a conocer los avances del alumno y en caso de ser necesario se comparte el proyecto pedagógico individual.

Desde la institución consideran que la evaluación tiene que ser procesual, consensuada con la docente de apoyo y pudiéndose realizar los ajustes necesarios.

En lo que respecta a las capacitaciones docentes no son de carácter obligatorio, sino que son iniciativa de cada profesional. En este punto, la falta de capacitación es uno de los desafíos que presenta la educación inclusiva actualmente en la institución. Además, las estructuras y paradigmas tradicionales, cuestiones de infraestructura y presupuestarias, superpoblación escolar, la dificultad de poder brindar conocimientos con la posibilidad de acceder a través de distintas vías y no una estandarizada, entre otras.

En relación a esto, los planes y objetivos a futuro están referidos a la presentación de un proyecto para la creación de un departamento que atañe estas cuestiones, que funcione como gestor y coordinador de propuestas específicas para la inclusión y pueda ofrecer formación para docentes.

Además, un equipo de acompañamiento a la trayectoria conformado por psicólogo y psicopedagogo en primera instancia.

Es evidente que la institución ha reflexionado sobre la educación inclusiva y muestra intenciones de mejora, así como de implementar nuevas iniciativas. Sin embargo, estas intenciones comúnmente quedan plasmadas en documentos y se ven obstaculizadas por desafíos administrativos y financieros. Para lograr realmente los objetivos de inclusión, es necesario, más allá de las buenas intenciones, desarrollar una identidad institucional inclusiva que aborde activamente estos desafíos y promueva la equidad educativa de manera más efectiva. Además, una identidad institucional inclusiva sería determinante para influir en la perspectiva de los docentes tradicionales, fomentando un cambio de mirada hacia prácticas educativas más inclusivas que permitan abordar la diversidad de entornos de aprendizajes heterogéneos.

En cuanto a los resultados de la encuesta realizada en dicha institución a docentes a cargo de grados del nivel primario, se constata que en la mayoría de las aulas asisten más de un/a alumno/a en proyecto de inclusión escolar y éstos/as son acompañados/as por diferentes profesionales quienes orientan el trabajo pedagógico, puesto que, los/as docentes referentes presentan desafíos en cuanto a la preparación de actividades, en la atención a las individualidades y la gestión de tiempo y atención, sin embargo, son los/as encargados de involucrar a las familias a través de reuniones periódicas en su mayoría y/o con informes de progreso. Todos/as los/as docentes sostienen que utilizan estrategias para promover la inclusión y el aprendizaje y fomentan la colaboración entre pares a partir de diferentes métodos, además, consideran que tener aulas heterogéneas que incluyen estudiantes en situación de discapacidad promueve la diversidad y la inclusión, fomenta la empatía y comprensión y enriquece la experiencia educativa de todos/as los/as estudiantes.

Como último instrumento se ha utilizado la recolección de documentos. En este caso, unidades didácticas del docente de cuarto grado.

En estas unidades didácticas se demuestra que aunque se presente una única propuesta para el grupo existe cierta flexibilidad en la forma en la que el/a alumno/a pueda resolverlas.

Se trabaja en diferentes tipos de agrupamientos, colectivos, pequeños grupos y trabajo individual. Además, se utilizan diferentes recursos audiovisuales y materiales de lectura. Se realizan puestas en común y lecturas grupales con sus posteriores preguntas de comprensión lectora.

Respecto a esto, Anijovich (2014) explica que gestionar un aula heterogénea bajo el concepto de flexibilidad implica diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. "A mayor flexibilidad, mayor capacidad tienen un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad". (Anijovich, 2014, p. 36).

CAPÍTULO V.

Conclusión final.

De acuerdo al objetivo general, al conocer más en profundidad el abordaje de trabajo en aulas heterogéneas en el nivel primario de la institución educativa, se pudo establecer que los/as docentes de grado y los/as profesionales que acompañan a estudiantes en proyecto de inclusión educativa utilizan como estrategia para propiciar el aprendizaje y participación las adecuaciones de acceso y curriculares tanto significativas como poco significativas.

Esto demuestra que, aunque haya cierto compromiso y responsabilidad en cuanto a la enseñanza de estos/as estudiantes, aún se posicionan dentro de un paradigma integrador, sin embargo, desde el discurso, con intenciones hacía una perspectiva inclusiva.

En cuanto a los desafíos, las posibles barreras que dificultan el aprendizaje y participación presentes se relacionan con cuestiones ideológicas de la institución, falta de capacitación docente, ausencia de recursos humanos, en específico un gabinete psicopedagógico y carencias presupuestarias y de infraestructura.

En atención a esto sería favorable generar espacios y tiempos para la reflexión, programación y evaluación pedagógica a fin de lograr un mejoramiento integral de las prácticas educativas. Así también como un análisis crítico a nivel institucional que posibilite la adaptabilidad, flexibilidad y la capacidad de ayornarse a las necesidades y demandas que se presentan en la actualidad.

No obstante haber avanzado en la historicidad del posicionamiento del sistema educativo frente a la discapacidad, considero que debemos seguir trabajando para poder construir una escuela inclusiva que esté preparada para dar respuestas educativas diversas, respetando la singularidad de cada estudiante.

La educación es un derecho y debe respetar los principios de igualdad y equidad.

Una revisión auténtica de trabajo colectivo es el camino que nos ayudará a obtener progresos de desempeño institucional y sentar las bases de un nuevo paradigma.

Bibliografía.

- Aguelo Bohórquez, L., Espinosa Barrero, C., Pachón Mejía, M. P (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario educativo*, 25(57), 101-120.
- Ander Egg, E. (1971). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Texas: Humanitas.
- Anijovich, R. (2014). Aulas heterogéneas y equidad. En R. Anijovich, *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. 1ª ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Aristizabal, Botero, C. A. (2008). *Teoría y metodología de investigación: Guía didáctica y módulo*. Facultad de Ciencias administrativas, económicas y contables de Colombia. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-del-tolima/practica-pedagogica/teoria-y-metodologia-de-la-investigacion/17652860>
- Arteaga Martínez, B., y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., y Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Borsani, M. J. (17-18 de abril de 2024). *Claves para una educación inclusiva*. [Material teórico]. Escuela secundaria inclusiva, Rosario, Argentina.
- Borsani, M. J. (2012). *Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Borsani, M. J (2018). *De la integración a la inclusión educativa. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- Cisternas León, T., y Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782019000100037&script=sci_arttext&tlng=pt#aff1
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Connell, R. W. (27 de julio de 2009). La justicia curricular. *Clacso*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Del Torto, D. G., y Toscano, M. V. (2023). Construir una didáctica (inclusiva) para que todos aprendan. En D. G. Del Torto & M. V. Toscano, *Construir una didáctica (inclusiva): Del Diseño Universal para el Aprendizaje y los nuevos desafíos de enseñanza* (pp. 209-210). Buenos Aires: Lugar.
- Elizondo, C. (2017) Educación inclusiva. Un paradigma transformador. *Pedagogías de la inclusión. Fórum Aragón*, (22), p. 30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6345080>
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). Actores, instituciones, conflictos. En G. Frigerio, M. Poggi y G. Tiramonti, *Las instituciones educativas Cara y Ceca: Elementos para su comprensión* (p. 62). Buenos Aires: Troquel.
- Gialdino, Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw Hill.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, (20), 165-193.
- Red Regional por la Educación Inclusiva. (2021). *Hacia una docencia inclusiva: Pautas para pensar el trabajo en aulas heterogéneas*. <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2021/07/Hacia-una-docencia-inclusiva.-Pautas-para-pensar-el-trabajo-en-aula-heterogeneas.pdf>

Sánchez Teruel, D., Robles Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.

<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Zavala Caudillo, A. (2010). La sistematización desde una mirada interpretativa: Propuesta metodológica. *Trabajo Social UNAM*, (01), 92-93

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23884>