



**Universidad
Abierta
Interamericana**

**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía
Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía**

“Rol del Maestro de Apoyo en la inclusión de niños/as con diversas discapacidades en la escuela primaria de Arteaga: posibilidades y desafíos en la actualidad”

Estudiante: Alloatti, Catalina.

Títulos a obtener:

Licenciatura en Psicopedagogía.

Profesorado en Psicopedagogía.

Fecha: Diciembre, 2024.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar gratitud a todas las personas e instituciones que hicieron posible la culminación de este camino tan importante y especial para mí.

Agradezco el acompañamiento y asesoramiento desde las asignaturas correspondientes para la elaboración de este trabajo, guiadas y llevadas a cabo por la Licenciada y Profesora en Psicopedagogía Natalia Peralta.

También, me gustaría agradecer especialmente a mi familia y a mi novio, quienes acompañaron este proceso desde lo emocional, ofreciendo contención, confianza y apoyo, dando ánimos y palabras para superar los momentos difíciles.

Por otro lado, agradecerles a mis amigos, a los que conocí en la facultad y a los de la vida, con los que comparto todos los días dentro de la institución y en la vida cotidiana, festejando los momentos más felices y apoyando en los no tanto.

De manera especial, quiero expresar mi reconocimiento a la Universidad Abierta Interamericana y a los profesores que formaron parte de mi recorrido por la institución, por brindarme los recursos y el ambiente propicio para llevar a cabo mi formación como Lic. y Prof. en Psicopedagogía.

RESUMEN

La inclusión educativa requiere de la adopción métodos y herramientas que se adapten al sujeto para responder a las necesidades que el mismo requiere. Esto, no sólo involucra la comprensión y valoración de los diversos estilos de aprendizaje sino también, la creación de entornos flexibles y accesibles para que todos puedan alcanzar su máximo potencial de manera efectiva.

El presente trabajo de investigación, se enfocó en el estudio del rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión dado que es el profesional encargado de habilitar dichos procesos de aprendizaje. Por lo tanto, se tuvo como objetivo general caracterizar el rol del Maestro de Apoyo en la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela primaria de la localidad de Arteaga.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, por medio de un diseño fenomenológico, ya que se tuvieron en cuenta las experiencias personales de los participantes, utilizando como método de recolección de datos entrevistas semiestructuradas, basada en preguntas abiertas.

Por último, se concluyó que el Maestro de Apoyo a la Inclusión actúa como facilitador del aprendizaje y el desarrollo social, emocional y académico. Además, su trabajo no es solitario, debe llevarse a cabo de manera interdisciplinaria, aunque, dependiendo de la experiencia individual de cada profesional, muchas veces no sucede.

Palabras clave: aprendizaje – inclusión escolar – Maestro de Apoyo a la Inclusión – discapacidad – Necesidades Educativas Especiales.

DEDICATORIA

A mi familia, por hacerlo posible.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	1
RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN	6
MARCO TEÓRICO	9
Antecedentes de investigación.....	9
Capítulo 1: Discapacidad.	14
1.1 Modelos teóricos y evolución sobre el concepto de discapacidad.....	14
1.1.1 Modelo de prescindencia:	14
1.1.1.1. El submodelo eugenésico:.....	15
1.1.1.2. El submodelo de marginación:.....	15
1.1.2. Modelo rehabilitador:.....	16
1.1.3. Modelo social:.....	16
Capítulo 2: Inclusión escolar.....	19
2.1 Aprendizaje.	19
2.1.1 <i>Necesidades Educativas Especiales</i>	22
2.2 Inclusión e integración en educación. Términos que parecen sinónimos, pero no lo son.....	24
2.2.1 <i>Educación inclusiva</i>	25
Capítulo 3: Maestro de Apoyo a la Inclusión y el vínculo con la Psicopedagogía.....	28
3.1 Rol del Maestro de Apoyo a la inclusión.	28
3.1.1 <i>Legislación vigente que teoriza respecto al rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión</i>	30
3.1.2 <i>Adaptaciones curriculares</i>	32
MARCO METODOLÓGICO	35
Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo.....	35
4.1 Planteo del problema de investigación.....	35
4.1.1. Fundamentación.....	35
4.1.2. Tema	37
4.1.3. Preguntas de investigación.....	37
4.1.4. Objetivo general y objetivos específicos.....	38
4.1.5. Hipótesis o supuestos	38
4.2. Selección del diseño de investigación.....	39
4.3. Definición del tipo de investigación	39
4.4. Delimitación de la investigación: unidades de análisis.....	40

4.4.1 Ubicación geográfica de las instituciones analizadas	40
4.4.2 Especialistas entrevistados	40
4.5. Técnicas de recolección de datos	40
4.5.1. Instrumentos utilizados	40
4.6. Procedimiento de recolección de datos	41
Capítulo 5: Análisis de los datos.	42
5.1 Caracterización de los participantes.....	42
5.2 Análisis	42
5.3 Síntesis	49
CONCLUSIONES	50
RECOMENDACIONES	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	62

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un proceso que puede surgir en todos los ámbitos de la vida; no se limita sólo a la educación formal sino también se da en entornos familiares, sociales y culturales, donde cada experiencia es única. El aprendizaje involucra la interacción del sujeto con su entorno y es moldeado por factores internos (la motivación, las emociones, las experiencias previas, entre otras) y factores externos (estímulos del entorno, interacción, familia, etc).

Existen tantas formas y modalidades de aprendizaje como personas en el mundo, cada individuo posee su propio ritmo, estilo y modalidad. Todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas que les permiten acceder a las experiencias de aprendizaje; pero, no toda necesidad individual es especial, algunas de ellas pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones para dar respuesta a la diversidad.

Las Necesidades Educativas Especiales involucran un rango de necesidades que incluyen deficiencias físicas, sensoriales, cognitivas, dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (López et al., 2015). Es fundamental reconocer y valorar esta diversidad para generar entornos educativos inclusivos, generando estrategias educativas que se adapten para abordar estos desafíos y permitan que cada estudiante participe activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Tal como menciona Maldonado Cisneros (s.f.), el rol de Maestro de Apoyo a la Inclusión gira alrededor a la inclusión de niños que cursan su educación básica con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, para que tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Por lo tanto, dicha labor es fundamental para lograr la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo, contribuyendo a la creación de un entorno inclusivo en el que todos los estudiantes, sin importar sus características, puedan participar activamente. Gracias a su intervención, se construye una educación de calidad para todos los estudiantes, promoviendo la equidad y el respeto por las diferencias individuales y construyendo una comunidad educativa más inclusiva y empática.

Para comprender en profundidad la temática aquí expuesta, se presenta un marco teórico, el cual se compone por tres capítulos, mencionando, previo al desarrollo de los mismos, antecedentes a nivel nacional e internacional que contribuyeron a la realización del presente trabajo de investigación.

El primer capítulo se titula “*Discapacidad*”, allí se profundiza acerca de este término mencionando los diferentes modelos teóricos y la evolución del concepto.

Por otro lado, en el comienzo del capítulo dos, “*Inclusión escolar*”, se abordan aspectos generales referidos al aprendizaje y a los principales precursores que teorizan respecto a dicho término. A continuación, se desarrolla en profundidad el concepto “Necesidades Educativas Especiales”, realizando una breve introducción a través de una conceptualización del término diversidad y continuando con la descripción del tema propiamente dicho. Además, se lleva a cabo una diferenciación entre las nociones de integración e inclusión, incluyendo una imagen muy descriptiva y de fácil comprensión. Hacia el final del capítulo, se desarrolla el tema al cual alude el nombre del capítulo (educación inclusiva) específicamente.

Por último, el capítulo tres, “*Maestro de Apoyo a la Inclusión y el vínculo con la Psicopedagogía*”, comienza con una introducción referida a la relación entre el MAI y la Psicopedagogía. Luego, continúa explicando el rol que desempeña dicho profesional y exponiendo la legislación vigente que avala su labor. Por último, conceptualiza respecto a las adaptaciones curriculares, realizando una importante mención del PPI (Proyecto Pedagógico Individual).

La segunda parte de esta investigación se compone del marco metodológico, donde es desarrollado el esquema del trabajo de campo que se utilizó para llevarla a cabo. En el mismo se desarrolla el tema seleccionado junto con la correspondiente fundamentación, las preguntas de investigación, los objetivos (tanto general como específicos) que guiaron dicho proceso y la hipótesis. Además, se define el diseño y tipo de investigación, las unidades de análisis y el instrumento utilizado para llevar a cabo la recolección de datos que permite la ampliación, a través de experiencias personales individuales, de la información ya recolectada.

Para finalizar, en el capítulo cinco, se expone la caracterización de los participantes y el análisis de los datos obtenidos a través del instrumento seleccionado, incluyendo gráficos y una breve síntesis. A continuación, se incluyen las conclusiones a las cuales se arribó y sus respectivas recomendaciones.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de investigación

Diferentes puntos de vista sobre la inclusión como concepto y el rol del maestro de apoyo

A continuación, se exponen los antecedentes nacionales e internacionales utilizados para llevar a cabo esta investigación. La organización de los mismos se basa en el año de su publicación.

Comenzando por los **antecedentes nacionales** vinculados al rol del maestro de apoyo a la inclusión y al concepto de inclusión en sí, se ha considerado fundamental destacar la investigación llevada a cabo por Selzer, Michelle (2020) titulada “LA MIRADA DOCENTE SOBRE LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE”, llevada a cabo en Buenos Aires. Dicha investigación tuvo como objetivo examinar la mirada del Instituto Bet El (Belgrano, Buenos Aires) y de sus docentes sobre la inclusión e integración educativa. Además, se indagan sus implicancias en las actividades áulicas en el primer ciclo de escuela primaria, en relación con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Como instrumento de recolección de datos se utilizaron entrevistas tanto a docentes como a directivos de la institución elegida para llevar a cabo la investigación. El estudio demostró que, en la institución tomada como caso de estudio, los docentes evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas de aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Estas se ven reflejadas en la centralización del alumno como parte de un grupo, permitiéndole un contacto directo con el docente y facilitando la comprensión de las actividades y contenidos. Conjuntamente, los alumnos son tenidos en cuenta a la hora de la planificación de las clases y son partícipes de las actividades planificadas para el grupo total, además de que algunos docentes optan por hacer adaptaciones curriculares. De esta forma, es posible relacionar el quehacer de la escuela expresando que la inclusión es el modo en que da respuesta a la diversidad (Untoiglich, 2019) ya que es la misma institución la que se adapta y construye estrategias para trabajar en favor de las diversas necesidades de los alumnos.

La investigación llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación (2019) representada con el nombre “EDUCACIÓN INCLUSIVA: FUNDAMENTOS Y

PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN”, tuvo como objetivo brindar apoyos para que la visión de una escuela abierta a celebrar la diversidad, comprometida con el mejor desarrollo de cada uno de sus integrantes —que hacen a su comunidad—, se convierta en una realidad. El trabajo se construyó a través del intercambio de experiencias y saberes de largas trayectorias en buenas prácticas inclusivas. Considerando los resultados, como reflexión final es importante destacar que la relevancia del trabajo colaborativo y cooperativo entre los actores y equipos que forman el sistema educativo (niveles, modalidades y equipos interdisciplinarios educativos), así como con las familias, los equipos externos y la comunidad en general, nos presenta el desafío y la responsabilidad de propiciar la articulación y corresponsabilidad entre todos, para que desde allí, y en interacción con los estudiantes, fortalezcamos una real sociedad inclusiva. Además, destaca que la escuela, orientada hacia la inclusión, es el ámbito donde se halla la distancia más corta para alcanzar la verdadera transformación social, pero para esto, todos estamos invitados a participar y construirla.

Como última investigación para destacar dentro de los antecedentes nacionales, se menciona la tesis para la obtención del título de posgrado de Gestión de la Educación Especial llevada a cabo por Acosta, María Cristina; Luna, Carolina Soledad y Rausch, Valeria Noemí (2011), titulada “LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE DE LA ESCUELA COMÚN SOBRE EL ROL DEL DOCENTE DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR”, desarrollada en Córdoba. La misma tiene como objetivo conocer las representaciones que los actores institucionales de escuelas de modalidad común – gestión pública y privada – tienen sobre la función del docente de apoyo a la inclusión escolar. Para ello, utilizaron entrevistas a docentes para ejecutar la recolección de datos, donde lo que se intenta es obtener información de parte de los mismos, sus contextos y situaciones con mayor profundidad, considerando las propias palabras, términos y representaciones de éstos dentro del contexto en que se encuentran inmersos. Esta investigación demostró desinformación respecto de lo que implican los procesos de inclusión, los marcos legales, como así también el rol del profesor de apoyo. Se sostiene que, en la mayoría de los casos, los procesos de inclusión se ven obstaculizados cuando los roles no están definidos, no se logra aunar criterios, hay desinformación en cuanto a la tarea que le corresponde a cada actor, se desconoce acerca de lo que proponen las Leyes de Educación vigentes frente a dichos

procesos y no hay conocimiento sobre la titulación del profesional que realiza los procesos de inclusión.

Por otra parte, se exponen a continuación los **antecedentes internacionales** pertinentes al trabajo. En primer lugar, se destaca la investigación del autor Alejandro Rodríguez-Martín (2017), conocida por el título “PRÁCTICAS INNOVADORAS INCLUSIVAS: RETOS Y OPORTUNIDADES” y llevada a cabo en España. La misma tuvo como objetivo describir y analizar el proceso de transformación de la didáctica y organización de las aulas donde asisten niños con determinadas patologías (incorporando su mirada) centrado en la figura del profesorado de apoyo. Para recolectar los datos necesarios, se han revisado y analizado las prácticas educativas desarrolladas en una escuela en relación a dos niños diagnosticados con Autismo el primero, y con Síndrome de West y Síndrome de Aicardi la segunda. Dicha investigación concluye en que se debe comenzar a realizar refuerzos y apoyos dentro del aula como medida inclusiva, donde el rol profesional debe estar encaminado a dicho fin, de la manera en que la maestra de apoyo deje de ser aquella persona que se encarga única y exclusivamente de un niño ofreciéndole una respuesta asistencial y pasar a ofrecer apoyo a los compañeros de aula, haciéndolos cómplices de dicha inclusión. El maestro debe actuar como posibilitador del aprendizaje, no como transmisor a través de la modificación de la estructura y la didáctica del aula implica.

Además, es fundamental tener en cuenta a la investigación realizada por Blanca Aurelia Valenzuela, Manuela Guillén Lúgigo, Reyna de los Ángeles Campa Álvarez (2014) en México, titulada “RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”. La misma, tuvo como objetivo identificar los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria. Para cumplir con dicho objetivo, se realizó un estudio mixto (cuantitativo y cualitativo), conformado por 178 profesores de educación primaria pertenecientes al estado de Sonora, México. Los resultados indican que los profesores presentan una actitud favorable hacia la inclusión; los tipos de inclusión propuestos son la impartición de clases de un profesor capacitado en el aula ordinaria y el apoyo de especialistas. Un hallazgo relevante en el estudio es la importancia que señalan los profesores de recibir una formación adecuada respecto a actitudes favorables hacia la inclusión y recibir capacitaciones constantes que les permita involucrar a toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres de familia).

Por último, se ha considerado la investigación llevada a cabo en España por J.L. Coiduras (2008), titulada “COMPETENCIAS Y NECESIDADES FORMATIVAS DEL MAESTRO DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA VOZ DE LOS PROFESIONALES”. La misma tiene como objetivo conocer, a partir de los maestros de apoyo y de los tutores de alumnos con deficiencia visual, las competencias para el apoyo y las necesidades formativas de estos profesionales. Para recolectar los datos útiles para llevar a cabo dicha investigación, se utilizaron entrevistas en profundidad a grupo de docentes - maestros de apoyo a la inclusión de alumnos con discapacidad visual, de tutores de centro - y de profesionales de la gestión educativa en Cataluña. Con esta indagación se pudo observar que se concede una gran trascendencia en la inclusión del alumnado con discapacidad visual a la actuación del maestro de apoyo con los docentes de centro. Su acción debe perseguir el desarrollo de su autonomía para situarse en mejores condiciones ante los requerimientos del alumno en su aprendizaje. Desde el asesoramiento no se pretendería resolver directamente cada una de las necesidades particulares, sino promover cambios en la cultura de los equipos para que estos puedan encontrar sus propias respuestas. El apoyo, desde una perspectiva constructivista de la intervención de los programas-servicio, debe perseguir el desarrollo máximo de las potencialidades del centro educativo, en lo que denominan zona de desarrollo institucional, para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y así también la calidad de las experiencias educativas. El maestro de apoyo debe adaptar sus intervenciones a las características y demandas de la situación educativa –alumno/a, docente, equipo docente y centro– en la que actúa. Los profesionales receptores del apoyo valoran como relevante la competencia del maestro de apoyo para orientar su tarea hacia la colaboración y consecución de unos objetivos compartidos mediante la interdependencia positiva, una comunicación efectiva, la construcción de la confianza, la capacidad para la reflexión, el compromiso con la tarea y la asunción de responsabilidades.

En este capítulo se estableció una base para comprender el contexto en el que se enmarca esta investigación, desde un análisis detallado de las investigaciones previas. Se pudo observar claramente que la **inclusión** es un concepto dinámico y en evolución constante, con una amplia gama de enfoques y perspectivas. A través de esta revisión exhaustiva, se identificaron brechas de conocimiento y áreas de oportunidad que servirán

como punto de partida para este trabajo. Este análisis crítico del estado del arte proporciona una base sólida, permitiendo contribuir significativamente al avance del conocimiento en este campo.

Capítulo 1: Discapacidad.

1.1 Modelos teóricos y evolución sobre el concepto de discapacidad

La percepción sobre el término “*discapacidad*” fue variando con el paso del tiempo. La evolución del mismo puede comprenderse a través de diferentes *modelos* que fueron surgiendo a lo largo de la historia, adaptándose a acontecimientos y, por lo tanto, dándole lugar a sus postulados.

Antes de comenzar a describirlos, es fundamental poder definir qué es un *modelo*. Tal como menciona Vargas (2012), “la noción de modelo se refiere a representaciones conceptuales y relacionales utilizadas para explicar y comprender la realidad de cierta manera, ya que perfilan aspectos relevantes a una problemática de estudio” (p. 151). Además, en este caso, debe tenerse en cuenta que más allá de ser modelos, son ideas y pensamientos instalados en la mentalidad de las personas, por lo tanto, todas las decisiones y actos que realice un sujeto para con una persona con discapacidad van a estar condicionados por el modelo dominante en su sociedad, es decir, por la concepción que se tenga respecto a la discapacidad (Fuentes et al., 2021).

Actualmente, es posible decir que abarca mucho más que una simple condición médica, poniéndose en juego factores personales, sociales y ambientales lo cual requiere de un enfoque comprensivo y basado en derechos humanos para promover la plena participación de todas las personas que integran la sociedad. Si bien se registran avances en el imaginario social sobre dicho término, persisten desafíos significativos, como la discriminación, la dificultad para obtener un empleo digno, entre otras.

A continuación, se desarrollarán tres modelos fundamentales que evidencian la evolución del término *discapacidad*, ellos son: **modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social.**

1.1.1 Modelo de prescindencia:

Este modelo fue desarrollado en la Edad Antigua y Media. Palacios (2008), establece que “desde el mismo se considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no

merece la pena ser vivida” (p.38). Los niños y niñas son considerados una propiedad cuyo fin es convertirlos en un ciudadano ideal. Dentro de este modelo, se destacan, a su vez, dos submodelos:

1.1.1.1. *El submodelo eugenésico:*

“La persona con discapacidad era vista como una carga para sus padres o para el resto de la comunidad, por ello, la solución adoptada por este modelo es prescindir de dichas personas mediante el recurso de prácticas eugenésicas” (Palacios, 2008, p.38).

Dicha autora, plantea que:

Existía una diferencia en cuanto a la concepción de la persona, según que la diversidad funcional fuera congénita o adquirida posteriormente por un accidente, herida de guerra o enfermedad. En los casos de niños que nacieran con diversidades funcionales la solución común era el exterminio. Sin embargo, para el caso en que la diversidad funcional fuese adquirida con posterioridad y particularmente para el caso de que fuese adquirida como consecuencia de la participación en la guerra, el destino era diferente. (Palacios, 2008, p. 40).

La decisión de eliminar a estas personas a través del infanticidio no sólo fue por obedecer a un paradigma religioso, sino también por motivos prácticos ya que criar a tales niños era económicamente difícil y, para ellos, improductivo (Palacios, 2008).

1.1.1.2. *El submodelo de marginación:*

En este submodelo, tal como indica su nombre, la característica principal es la exclusión, pareciendo ser la solución que genera tranquilidad a la sociedad, ya sea por miedo o por menosprecio. A diferencia del submodelo desarrollado anteriormente, Palacios (2008) aclara que ya no se comete infanticidio, aunque gran parte de los niños y niñas con discapacidad mueren como consecuencia de omisiones, ya sea por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación. La diversidad funcional tiene un provecho: ser centro de diversión.

En este caso, las personas con discapacidad ocupaban el mismo lugar que los mendigos y los pobres. Los niñas y niños con discapacidad eran utilizados como objeto motivador de caridad. Sin embargo, Palacios (2008) aclara que “más allá de la condición de

mendigos, existía otra posibilidad: las personas con discapacidad fueron igualmente objeto de diversión y de ridículo durante el período medieval” (p. 61). Cualquier anomalía servía como motivo de diversión.

1.1.2. Modelo rehabilitador:

La consolidación de este modelo—sobre todo en el ámbito legislativo—, puede ser situada en los inicios del Siglo XX. Tal como menciona Palacios (2008), “en este modelo ya no se habla de dios o diablo, divino o maligno, sino que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad” (p. 66). Las personas con discapacidad ya no se consideran inútiles para la sociedad, sino que siendo rehabilitadas pueden tener algo que aportar, es decir, la rentabilidad de esa persona en la sociedad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización (Palacios, 2008).

La autora mencionada anteriormente remarca que, en este modelo,

Al buscar las causas que dan origen a la discapacidad, las respuestas se centran exclusivamente en las “limitaciones” que tiene la persona. La persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social. (p. 81)

Como destaca Toboso et al. (2011), “este modelo, en definitiva, busca la “normalización” de la persona, hacia lo estándar y normativo, siempre, si se puede” (p. 68). En cuanto a los medios de subsistencia de las personas con discapacidad, la asistencia social pasa a ser el principal, lo que, en muchos casos subestima a aquellas personas que son capaces de trabajar ocasionando la exclusión del mercado laboral (Palacios, 2008).

1.1.3. Modelo social:

El origen y desarrollo de este modelo, surge en la década de los años sesenta del siglo XX, por la incomodidad con los modelos expuestos anteriormente. Como hace alusión Palacios (2008), para este modelo, “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta” (p. 104).

Desde este modo, partiendo de la premisa de que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia (Palacios, 2008). Como se considera que las causas que generan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben estar guiadas a la persona como tal, sino que se deben adaptar para generar un cambio en la sociedad, garantizando y promoviendo la inclusión, donde todas las personas –sin importar sus características- puedan tener una vida independiente. Toboso et al. (2011), establecen que la diferencia entre el modelo rehabilitador y el social, es que el primero se centra en la normalización de las personas con discapacidad y el segundo aboga por la normalización de la sociedad, de manera que ésta llegue a estar pensada y diseñada para atender las necesidades de todos.

El modelo social se centra en dos aspectos fundamentales: por un lado, en el cuerpo, no para identificar los aspectos anatómicos y su funcionamiento sino para revelar las habilidades y capacidades de la persona para buscar los medios para potencializarlas; y por el otro, analiza el entorno inmediato, dentro del cual sitúa la familia y el entorno social en los cuales se desenvuelve la persona con discapacidad (Piñillos Patiño et al, 2018).

Palacios (2008), remarca que “las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva adaptada a las necesidades de todos y todas” (p. 105). Además, la autora resalta la importancia de prestar una atención individualizada, basada en las necesidades educativas de cada niño, debido a que promueve la idea de la adaptación curricular al alumno en función de su ritmo de aprendizaje, sin que ello suponga exclusión del grupo.

Una educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética de la escuela. No se requiere simplemente que los maestros adquieran nuevas habilidades, sino que también se necesita un compromiso. No alcanza con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia (Palacios, 2008).

Por último, para comprender este enfoque, se debe considerar la explicación de Jenny Morris (1991), la cual establece que:

Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad. Una incapacidad de hablar es una deficiencia, pero la incapacidad para comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles es una discapacidad. Una incapacidad para moverse es una deficiencia, pero la incapacidad para salir de la cama debido a la falta de disponibilidad de ayuda apropiada es una discapacidad (p.17).

Por otro lado, es necesario y fundamental aclarar que la CIF (Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud), está basada en la integración de los últimos dos modelos mencionados (rehabilitador y social), valiéndose de un enfoque *biopsicosocial* para su clasificación.

Para concluir, es importante tener en cuenta la definición que ofrece la OMS (Organización Mundial de la Salud) (2001), la cual corresponde a la suma de aspectos ya mencionados en el modelo social y rehabilitador, estableciendo que:

La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/ realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda). (p.18)

Capítulo 2: Inclusión escolar.

2.1 Aprendizaje.

Inicialmente, es fundamental comprender que la mente no funciona como una grabadora de audio o video, la información que ingresa es cuestionada con preguntas como: ¿has escuchado o visto antes esta información? ¿dónde encaja? ¿qué puedo hacer con ella?, entre otros interrogantes. El cerebro no sólo recibe información: la procesa y para que este proceso sea efectivo, es necesario que estas reflexiones sean tanto externas (compartiéndolo con otro) como internas.

Silberman (1998) destaca que

En muchos sentidos, el cerebro es como una computadora y nosotros somos sus usuarios. Por supuesto, una computadora tiene que estar encendida para funcionar. Con nuestro cerebro ocurre lo mismo. Cuando el aprendizaje es pasivo, el cerebro no está encendido. Una computadora necesita el software para interpretar los datos que ingresan. Nuestra mente necesita vincular lo que nos enseñan con lo que ya conocemos y la forma en que pensamos. Cuando el aprendizaje es pasivo, no se realizan esas conexiones (p.18)

“El aprendizaje ha sido definido en forma general como un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona” (Cabanach, 2008, p.27). Sin embargo, dependiendo de las perspectivas teóricas bajo las cuales se teoriza, puede ser definido de diferentes maneras:

En primer lugar, es necesario destacar a la **Teoría de Jean Piaget** (1896-1980) “llamada epistemología genética, porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica y genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo” (Castañeda Ramírez, 2008, p. 28). Dicho autor, teoriza acerca del desarrollo cognitivo de la persona desde recién nacido (mecanismos reflejos) hasta la etapa adulta (procesos conscientes). Tal como menciona Castañeda Ramírez (2008), Piaget establece que “el conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de

conocimiento” (p.29). Por medio del movimiento, los objetos son asimilados por el sujeto a sus esquemas de acción; mediante esa **asimilación**, individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe (Castañeda Ramírez, 2008). Por otro lado, otro proceso que según Piaget compone a la **adaptación** es la **acomodación**, definida como un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su desarrollo. Estos mecanismos (asimilación y acomodación) conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina **esquemas** (Castañeda Ramírez, 2008). Por lo tanto, este autor entiende que el **aprendizaje** es un proceso fruto de la adaptación y de constante organización de los esquemas.

Por otro lado, es fundamental destacar la **Teoría de Lev S. Vigotsky** (1896-1934) abordada desde un enfoque sociocultural. Como bien menciona Carrera et al. (2001), este autor “señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (p. 43). Remarca la existencia de dos niveles evolutivos: **el nivel evolutivo real** que supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si el niño no logra una solución independientemente del problema y llega a ella con la ayuda de otros constituye su **nivel de desarrollo potencial**. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos (Carrera et. al., 2001). Otro concepto importante al cual refiere es el de **Zona de desarrollo próximo**, definiéndola como la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial (Carrera et al., 2001). En síntesis, este autor establece que el **aprendizaje** no es un proceso individual, sino que se produce en un contexto social y cultural.

En tercer lugar, es pertinente destacar la investigación llevada a cabo **por J S Bruner** (1915-2016) que propone el concepto de **aprendizaje por descubrimiento** para alcanzar un aprendizaje significativo, sustentado en que a través del mismo los maestros pueden ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprender por sí mismos. Así, los estudiantes podrán construir por sí mismos sus propios conocimientos, en contraste con la enseñanza tradicional o transmisora del conocimiento, donde el docente pretende que la información sea simplemente recibida por los estudiantes (Eleizalde et al., 2010). Apunta a que los alumnos tengan un rol activo y constructivo en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, también es necesario mencionar a la corriente conocida como **Conductismo**, la cual tiene como principal exponente a **John B. Watson** (1878-1958). Este autor ratifica que “lo que el organismo aprende, bien sea a lo largo de su vida o en las situaciones experimentales de condicionamiento, son relaciones entre estímulos y respuestas” (Suárez de Puga, 2013, p. 391). Tal como menciona López Cruz (2021), “para Watson, el comportamiento es sinónimo de conducta y, el aprendizaje es modificación de conducta” (p.654). Entonces, según la teoría conductista, el **aprendizaje** se produce cuando un estímulo ambiental provoca una respuesta en un individuo.

Por último, es interesante tener en cuenta a la **Teoría del Aprendizaje Significativo** planteada por **David P. Ausubel** (1918-2008). Tal como menciona Rodríguez (2011), dicha teoría:

Se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende, que se constituye como el eje esencial de la enseñanza, dando cuenta de todo aquello que un docente debe contemplar en su tarea de enseñar si lo que pretende es la significatividad de lo que su alumnado aprende. Su finalidad es aportar todo aquello que garantice la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a los estudiantes, de manera que éstos puedan atribuirle significado a esos contenidos (p. 31).

En síntesis, para Ausubel, **aprender** significa una conexión entre los nuevos aprendizajes y los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado.

Un aspecto importante a tener en cuenta, aludiendo a lo mencionado por Raspall (2017), es que las **emociones** juegan un papel fundamental durante el *proceso de aprendizaje*. Son las que le indican a la atención dónde poner el foco, qué observar de los estímulos presentes. Son las que dirigen al aparato cognitivo, organizando caminos neurales, las rutas por las cuales significamos, entendemos, grabamos en la memoria y luego recordamos. Cuando estas emociones se salen de control, la actuación de la razón se hace imposible, como si tendríamos unos lentes que distorsionan la percepción que nos permite interpretar situaciones de manera unívoca haciéndose imposible evaluar alternativas, cuestionar antiguos aprendizajes o flexibilizar viejos patrones.

A modo de conclusión, el aprendizaje es un proceso fundamental en la vida humana, que abarca desde el desarrollo temprano hasta la educación formal y, por supuesto, el aprendizaje a lo largo de la vida ya que este no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que también involucra la internalización de habilidades, valores, comportamientos y actitudes. Es una actividad dinámica que juega un papel crucial en el desarrollo individual y social, el aprendizaje nos permite adaptarnos a nuestro entorno, resolver adversidades, entre otras cuestiones; siempre y cuando se lleve a cabo en un ambiente cálido y agradable.

2.1.1 *Necesidades Educativas Especiales.*

Para introducir el concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), es fundamental poder pensar en el término *diversidad*, ya que el mismo remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas que les permiten acceder a las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, no toda necesidad individual es especial, algunas de ellas pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones para dar respuesta a la diversidad (otorgarle más tiempo al alumno para la adquisición de determinados contenidos, utilizar nuevas estrategias o materiales educativos, diseñar actividades). Determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por esos medios, por lo que es preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales y es aquí donde nace el concepto de Necesidad Educativa Especial, el cual es un aspecto muy importante en educación.

Para definir dicho concepto, es posible afirmar que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes y para compensar dichas dificultades, requiere apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen deficiencias físicas, sensoriales, cognitivas, dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (López et al., 2015). De acuerdo con Luque Parra (2009),

Nos referimos a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en general, y las que se asocian a discapacidad en particular, como personas que precisan atención no distintiva, sino en justa distribución a sus

necesidades educativas, a través de una respuesta individualizada dentro de un ámbito de normalización y de inclusión. (p. 210)

Es importante aclarar que las NEE no se definen por los diagnósticos tradicionales, sino por las distintas ayudas que los profesores y profesionales brindan para facilitar el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumno.

Es fundamental que la perspectiva no esté centrada en el “déficit”. Por lo tanto, cuando se habla de NEE, debe hacerse referencia a los recursos y ayudas pedagógicas que se le proporcionan al alumno para compensar sus dificultades de aprendizaje y ayudarlo a progresar, implicando que cualquier alumno que tenga dificultades de aprendizaje, reciba las ayudas y recursos que necesite, ya sea de forma temporal o permanente.

Tal como expresa López et al. (2015), se destacan dos tipos de Necesidades Educativas Especiales:

- **Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP):** puede ser auditiva, visual o motora. Están asociadas a una discapacidad física o intelectual. Por ejemplo: Discapacidad Intelectual, Discapacidad Sensorial, Trastornos del Espectro Autista, entre otras.
- **Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET):** aquellas que se presentan en Lectura, Escritura, Matemáticas, o en el desarrollo del lenguaje. Generalmente están asociadas a la presencia de dificultades en el aprendizaje. Por ejemplo: Trastorno Específico del Lenguaje, Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención, Trastornos Emocionales, Trastornos Conductuales, entre otras.

El término Necesidad Educativa Especial (NEE), rompe con una perspectiva clásica de diagnóstico, en el que es exclusiva la causa individual orgánica, que conlleva un desarrollo prácticamente inmodificable, lo que confiere a la educación posibilidades limitadas ya que hace hincapié en el contexto, los servicios y apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada al alumnado, dentro de un ámbito de normalización (Luque Parra, 2008).

A modo de cierre, es fundamental poder pensar que dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional que impone que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. Por lo

tanto, deben valorarse las diferencias y respetar la singularidad de cada alumno, ofreciendo experiencias de aprendizaje únicas y venerando tiempos.

2.2 Inclusión e integración en educación. Términos que parecen sinónimos, pero no lo son.

Inclusión e integración son dos conceptos que, en la mayoría de los casos, se utilizan como si su significado fuese el mismo, desdibujándose la diferencia entre ellos. Dos conceptos que parecen similares pero que, sin embargo, en la práctica, se diferencian. Cuando se habla de estos términos, se hace referencia a paradigmas distintos, a diferentes maneras de percibir los desafíos y la discapacidad, en todos los ámbitos de la vida, pero, en este caso en educación.

Para comenzar a enfatizar en las *diferencias* entre estos conceptos, es fundamental hacer mención a lo expuesto por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén (2018).

La respuesta educativa que denominamos **integración** se basa en el concepto de “normalización” en relación a un supuesto patrón estándar. En esta concepción, el peso central está puesto en la persona, que es la que tiene que adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia. La **integración** exige que el estudiante, aunque con adecuaciones o adaptaciones, responda al sistema tal como el mismo está propuesto. El resultado es que el estudiante puede asistir y educarse en instituciones educativas de enseñanza común mientras responda a lo que se le exige. (p. 23).

Por otro lado, y continuando con lo expuesto por el Consejo Provincial de Educación de Neuquén (2018) se menciona que:

En el concepto de **inclusión** no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica para que cada estudiante aprenda en cada asignatura aquello que puede aprender (contenido) y de la manera particular en que puede hacerlo (accesibilidad/ didáctica). (p. 23).

Desde el paradigma de la *inclusión*, se espera lo máximo de cada estudiante y se les ofrecen todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos sus estudiantes, independientemente de sus

características. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes. (Consejo Provincial de Educación de Neuquén, 2018).

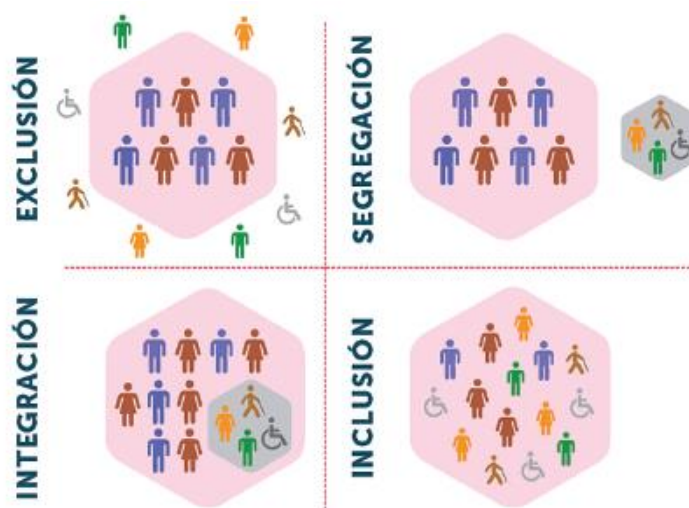


Figura 1

Diferencias entre paradigmas.

Nota: en la imagen se puede observar la representación de la discapacidad desde los diferentes conceptos.

Para concluir, es necesario aclarar que la inclusión no significa una ruptura de los fines que persigue la integración, sino que supone una instancia superadora ya que implica una reorganización de todo el sistema educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y enriquecimiento progresivo y oportuno de las experiencias de aprendizajes de todos y cada uno de los alumnos.

2.2.1 Educación inclusiva

En los últimos años la educación inclusiva se instaló como eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, tienen igualdad de derechos (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). El ser humano necesita de la interacción con otros para su crecimiento, formación y aprendizaje; por lo tanto, es posible decir que es a través de la educación que el

ser humano se constituye como “plenamente humano”. Esto, le otorga a la misma un valor y la constituye como derecho humano fundamental para todas y cada una de las personas.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD-ONU) proporcionó un apoyo fundamental a la educación inclusiva. La misma, refiere a una convención de derechos humanos y desarrollo que, además de redefinir el concepto de “discapacidad”, hace un desglose a través de los diferentes derechos brindando herramientas para su goce efectivo. El (Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Además,

Entiende a la inclusión como un proceso dado principalmente por la participación real y busca garantizarla al proponer diferentes prácticas. En una lectura armónica puede comprenderse su alcance, pero el artículo 24 se avoca al derecho a la educación y compromete a los Estados Parte a tener en cuenta la diversidad de todos los niños, jóvenes y adultos, para el logro de aprendizajes de calidad. (p. 13)

En este sentido dicho ministerio afirma que:

El Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU, aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014. (p. 14)

Citando a Down España (2018), “El sistema educativo está inmerso en una sociedad en constante transformación, y son los centros escolares los que deben adaptar su organización a las nuevas realidades” (p.7). Por lo tanto, tal como menciona el Ministerio de Educación de la Nación (2019), “la educación inclusiva no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 22). Según el Ministerio de Educación de la Pampa (2020) dichas barreras pueden ser:

- **De acceso físico:** son obstáculos que impiden o dificultan la realización de una determinada tarea o actividad. Ejemplo: la imposibilidad de acceso a falta de una rampa.

- **De la comunicación:** son obstáculos que puedan surgir durante el proceso de interacción comunicativa. Ejemplo: un/a docente que se niega a usar pictogramas.
- **Didácticas o de la enseñanza:** son obstáculos metodológicos que se presentan en las propuestas de enseñanza. Ejemplo: no se consideran los saberes previos de los/as estudiantes en cada propuesta didáctica, no se utilizan apoyos en el desarrollo de las actividades, se desconocen los ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros.
- **Sociales/actitudinales:** actitudes negativas, sobreprotectoras, estigmatizantes, de los/as docentes, de los/as demás estudiantes, de las familias; carencias en la información, capacitación, falta de conocimiento de los procesos inclusivos, entre otras.

En este sentido, para lograr finalmente una educación inclusiva, en primer término, deben identificarse y luego, derribarse dichas barreras. Se identifican con procesos de reflexión permanente, observando y actuando de manera articulada y reconociendo “las voces” de toda la comunidad educativa. Se derriban conociendo leyes y normativas, ofreciendo participación a los/as estudiantes, familias y comunidades, poniendo en marcha de acciones y actitudes que generen una comunidad escolar en la que cada uno/a es valorado, avanzando hacia la concreción de propuestas accesibles, trabajando en corresponsabilidad con los Equipos y Servicios de Apoyo a la Inclusión, capacitando y orientando permanentemente al interior de las instituciones educativas y, por último, organizando configuraciones de apoyos para atender a la diversidad. (Ministerio de Educación de La Pampa, 2020).

A modo de conclusión, la educación inclusiva es esencial para construir una sociedad más justa y equitativa, ofreciendo igualdad en términos de derechos y oportunidades. Al garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y crecer, se fomenta un ambiente de respeto y cooperación, y se sientan las bases para una comunidad más inclusiva y comprensiva.

Capítulo 3: Maestro de Apoyo a la Inclusión y el vínculo con la Psicopedagogía.

3.1 Rol del Maestro de Apoyo a la inclusión.

Para introducir la temática a abordar en el presente capítulo, es necesario aclarar que para que la inclusión escolar sea efectiva, es esencial contar con la participación integral de todos los actores del sistema educativo: docentes y otros profesionales, personal administrativo, familias, comunidad en general. La formación continua de las personas que integran la institución educativa en estrategias inclusivas y la adaptación de los métodos de enseñanza son cruciales para atender las diversas necesidades de los estudiantes. La inclusión escolar promueve valores fundamentales como la empatía y el respeto debido a que, al pertenecer a un entorno inclusivo, los alumnos aprenden a valorar y respetar las diferencias, desarrollando habilidades sociales y emocionales.

Por consiguiente, para comprender el vínculo entre el Maestro de Apoyo a la Inclusión y la Psicopedagogía, es fundamental comenzar conceptualizando dichos términos.

Hablar de *Psicopedagogía* es prácticamente hablar de aprendizaje y desarrollo integral del ser humano. Esta disciplina contempla la importancia y la particularidad del aprendizaje de seres humanos inconmensurablemente diversos y la necesidad de su construcción en contextos permanentemente cambiantes, por ende, cada día más exigentes en lo que a competencias para aprender y aplicar lo aprendido, se refiere (Castillo Bustos et al., 2023). Tal como menciona Castillo Bustos, et al. (2023),

la educación formal y el desarrollo integral; la familia y las relaciones interpersonales; la salud y el cuidado del cuerpo; la empresa, el desarrollo laboral y profesional; y, el sentido de la vida y los valores, emergen como los principales ámbitos que posibilitan la realización de las competencias de los psicopedagogos. (p. 8).

Como se mencionó en el párrafo anterior, uno de los espacios que constituyen el campo de acción laboral de los Psicopedagogos es el de la *educación formal*, en donde la escuela se establece como la principal institución que promueve y fomenta la misma. Es,

dentro de este ámbito, donde emerge el Psicopedagogo desempeñando el rol de Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI).

Las funciones del Psicopedagogo al desempeñar el rol de Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) giran alrededor a la inclusión de niños que cursan su educación básica con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, para que tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad (Maldonado Cisneros, s.f). Al llevar a cabo este proceso, el MAI no debe centrar su atención exclusivamente en el alumno que acompaña, sino que también debe encargarse de promover la inclusión en los demás alumnos, presentando diversas herramientas que derrumben prácticas generadoras de exclusión, con el fin de dar a conocer el término convivencia, donde todos se sientan parte de la misma comunidad. Es decir, que el maestro de apoyo haga de maestro de apoyo a la inclusión en vez de una atención individualizada con carácter rehabilitador al niño que las barreras limitan su aprendizaje (Rodríguez – Martín, 2017).

Asimismo, dicho profesional asesora - orienta a las familias y provee los recursos para asegurar el acceso al currículo, adecuando los materiales necesarios y el lugar de estudio (Coiduras, 2008) Su intervención debe adaptarse a las características y demandas de la situación educativa – alumno/a, docente, equipo docente y centro– en la que actúa (Coiduras, 2008).

Por otra parte, es fundamental remarcar la importancia del **trabajo interdisciplinario** entre el MAI, docente de grado y, en caso de que haya, demás profesionales involucrados. Tal como sostiene Coiduras (2008), “el trabajo conjunto permite conocer y precisar las necesidades, acordar los objetivos y diseñar adaptaciones funcionales del currículo y de las metodologías que respondan a las particularidades del alumno” (p. 28). “El enfoque interdisciplinario reclama establecer ambientes de cordialidad y confianza que permitan la manifestación de las voces de todos los participantes, guardando respeto en sus comentarios, adoptando actitudes de humildad acerca de las posturas académicas tomadas por los participantes”. (Gutiérrez Rivera, R - Gómez Bonilla, E, 2017, p. 7).

En resumen, la pareja pedagógica tiene como objetivo conformar un dispositivo de abordaje pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, donde el docente considere al maestro de apoyo como un par para lograr los objetivos propuestos desde la política educativa y la normativa vigente. El trabajo como pareja pedagógica puede

ser utilizado como un recurso humano que posibilite que todos los niños aprendan por medio de propuestas de enseñanza innovadoras. La diversidad de trayectorias, experiencias, saberes y particularidades de cada uno de los profesionales involucrados; plantea desafíos y complejidades (DGCYE; 2019, como se citó en Romero, 2020).

En conclusión, el rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) se resume en “saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse” (Coiduras, 2008, p 29). Además, el trabajo del Maestro de Apoyo a la Inclusión colabora a impulsar y darle la importancia que se merece a la inclusión escolar que no solo es una cuestión ética y legal, sino también corresponde a una estrategia educativa que enriquece la vida académica y social de todos los estudiantes. Al comprometerse con este enfoque, las instituciones educativas están contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

3.1.1 *Legislación vigente que teoriza respecto al rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión.*

Conocer la legislación vigente que avala el trabajo del Psicopedagogo en el rol de Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI), es fundamental para cumplir adecuadamente con dicha labor (acatando las regulaciones específicas de la profesión), proteger derechos personales y de las personas con las que se interviene, garantizar la seguridad, tener una responsabilidad legal y ética (esto refuerza la confianza en uno mismo y en la sociedad para con tu trabajo), entre otros aspectos.

Dicho esto, es pertinente mencionar aquí a la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* que tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender de todos los ciudadanos de la República Argentina. En su **artículo 11**, garantiza el acceso a la educación integral de las personas con discapacidad y el trabajo del MAI. A continuación, se exponen algunos dos de los puntos clave del artículo mencionado, que expresan claramente lo indicado anteriormente

- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (Ley 26.206, 2006, Artículo 11).

Por otro lado, es fundamental hacer mención al *Decreto N° 2703/10* correspondiente a la provincia de Santa Fe, titulado como “*Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad*” que busca garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos, privilegiando a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Dicho decreto, precisa la naturaleza de la integración escolar, especificando los roles de sus actores educativos y familiares y el funcionamiento de ese proyecto de integración respecto de las condiciones personales, institucionales de egreso y evaluación de la misma, incorporando un espacio de asesoramiento y capacitación situada con carácter interinstitucional mediante los Consejos de Integración Escolar (Decreto 2703, 2010).

Otra normativa vigente es la *Resolución N° 3438/11* con el título de “*Perfil de Prestación de la Educación Especial*”. La misma expone lo referente a las misiones y funciones del Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI). Los artículos fundamentales a tener en cuenta son:

- **ARTICULO 4°:** DETERMINAR que el Maestro Integrador en Discapacidad mental, auditiva, visual y motora se denomina a partir de la presente “Maestro de Apoyo a la Inclusión” en las distintas discapacidades mencionadas.
- **ARTICULO 5°:** DETERMINAR que en aquellos establecimientos educativos de Nivel Inicial y Primario donde se encuentren uno o más alumno/as con discapacidad que requieran de apoyos individualizados intensivos y/o permanentes, la Escuela de Educación Especial destinará por disposición de la Supervisión de la Modalidad, un Maestro de Apoyo a la Inclusión con sede en la escuela donde se incluye el/a alumno/a y cuya prestación deberá extenderse a otros alumno/as con discapacidad del mismo establecimiento.
- **ARTICULO 7°:** CREAR la figura de Maestro de Apoyo a la Inclusión en Discapacidad Auditiva –Intérprete de Señas, asignándole la Misión y Funciones que figuran en el Anexo II de la presente Resolución que forma parte de la misma. (Resolución 3438, 2011, Artículos 4°, 5° y 7°).

Además, se debe tener en cuenta la *Resolución CFE N° 311/16* que regula aspectos específicos de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y se centra en la educación inclusiva para personas con discapacidad. Tiene como objetivo asegurar una educación inclusiva, de calidad y equitativa, estableciendo responsabilidades claras para el Estado, adaptaciones curriculares, apoyos específicos, y fomentando la participación de la comunidad educativa.

Por último, otra resolución que avala el trabajo del Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) es la *N° 1290/23*, generando un impacto significativo en el ámbito de la educación especial. Esta normativa busca dar coherencia y visibilidad a las intervenciones de las escuelas de modalidad especial para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo obligatorio. Propone intervenciones dinámicas y flexibles, como asesoramiento, orientación y espacios de apoyo complementarios, con el fin de garantizar una trayectoria educativa continua y completa para todos los estudiantes.

3.1.2 *Adaptaciones curriculares.*

Como bien define la Real Academia Española (RAE), el término *adaptación* refiere a “acomodar(se) o ajustar(se) a algo o a alguien, haciendo las modificaciones oportunas”. Es decir, una *acomodación o ajuste* de una cosa a otra que tiene que ver con realizar cambios en un objeto o en una situación para acomodarlo a una nueva función o rol. En educación, se adoptó este término para indicar la necesidad de ajustar la metodología de enseñanza, con el fin de cuidar las diferencias individuales y la manera singular de aprender.

Entonces, se puede inferir que las *adaptaciones curriculares*, de acuerdo con Gento Palacios et al. (2010), refiere a “toda adaptación individualizada que se realiza para un estudiante al que el currículo ordinario no da respuesta a sus necesidades, por lo que no puede acceder a él de la misma forma que sus compañeros” (p. 89). Se pueden entender como un proceso de toma de decisiones **compartido** guiado a ajustar y complementar el currículo para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su máximo desarrollo personal y social. Se trata de construir un currículo a la medida del alumno. Dichas adaptaciones, no se limitan sólo a los alumnos que presentan alguna discapacidad, sino que pueden requerirlas otros que, por sus condiciones de desarrollo personal, presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo. Las mismas pueden clasificarse en dos tipos:

- Adaptaciones en los accesos: de acuerdo con lo establecido por Gento Palacios et al. (2010), “son las que permiten al alumno o alumna acceder a los distintos elementos curriculares. No suponen una adaptación del currículo en sí mismas sino, más bien, la posibilidad de acceder a él” (p. 91). Pueden llevarse a cabo en relación a diferentes variables:
 - **Acceso espacial:** son adaptaciones, como su nombre indica, relacionadas con el espacio. Por ejemplo: en la iluminación del aula y/o en el espacio físico.
 - **Acceso material:** se refiere a **materiales adaptados** (de uso común, que se adaptan para lograr una implementación adecuada por parte del alumno con necesidades educativas especiales) y/o **materiales específicos** (apoyos técnicos, mobiliario, entre otras).
 - **Acceso de comunicación:** refiere **sistemas alternativos de comunicación** (aquellos en los cuales no se precisa del lenguaje oral ordinario para su uso) y/o **sistemas complementarios de comunicación** (aquellos en los cuales se utiliza un lenguaje oral aumentando o complementando para su uso la información ofrecida por éste) guiado a aquellos alumnos que no pueden comprender y/o expresarse a través del lenguaje oral, o su nivel no es suficiente para comunicarse adecuadamente.
 - Adaptaciones en los componentes curriculares: refiere a las modificaciones que se realizan en la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimiento de evaluación para atender las diferencias individuales (Centro Nacional Español de Recursos para la Educación Especial, 1992, como se citó en Gento Palacios et al., 2010). Estas a su vez se diferencian según Gento Palacios et al (2010) en:
 - **Adaptaciones curriculares no significativas:** son aquellas en las que se modifican elementos curriculares, pero sin afectar a las enseñanzas básicas del Currículo Oficial. Pueden precisar o no de recursos extraordinarios.
 - **Adaptaciones curriculares significativas:** “son las adecuaciones que modifican los elementos prescriptivos del currículo, es decir: objetivos generales de etapa o área, los contenidos mínimos establecidos y/o los criterios de evaluación”.
- Tal como expresa el autor mencionado, toda adaptación debe ser individual. No por el hecho de que existan niños con una misma discapacidad, precisarán de la misma

adaptación, ya que esta deberá adaptarse a las necesidades particulares de cada sujeto para lograr el principio de individualización de la enseñanza.

Por otro lado, es importante destacar que, en los casos que se torna necesario, las adaptaciones deben plasmarse en un documento denominado **PPI (Proyecto Pedagógico Individual)**. El mismo busca propiciar las condiciones para la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo, estableciendo acuerdos pedagógicos para favorecer su trayectoria escolar, así como los objetivos generales y específicos que den respuesta a las barreras u obstáculos que puedan presentarse en el contexto escolar (Resolución 4513/MEGC/2017, como se citó en SINIGEP). Los PPI deberán actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles, siendo en el marco del modelo sugerido, y su alcance será anual (en concordancia con el ciclo lectivo) (SINIGEP, 2017).

Para lograr un adecuado trabajo, priorizando el bienestar del alumno, el docente debe tomar un papel **activo** en su labor diaria para buscar fortalezas en el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, y así potenciar sus habilidades.

A modo de conclusión, es elemental remarcar que las adaptaciones curriculares son un componente esencial en la educación ya que permite que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan acceder a una educación de calidad, promoviendo un entorno educativo más equitativo y justo. A través de las mismas, las instituciones educativas reconocen y valoran la diversidad de sus estudiantes, reflejando un enfoque educativo centrado en el alumno, que valora la diversidad y busca eliminar las barreras al aprendizaje.

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se desarrollará el esquema del trabajo de campo realizado para la concreción del presente estudio. El mismo involucra el planteo del problema de investigación, la temática que se decidió estudiar, las preguntas y objetivos (general y específicos) que se utilizaron como referencia para investigar, las hipótesis, el diseño y tipo de investigación seleccionado, las unidades de análisis y, por último, las técnicas de recolección de datos utilizadas para recabar la información necesaria.

Capítulo 4: Esquema del trabajo de campo.

4.1 Planteo del problema de investigación

4.1.1. Fundamentación

Tal como menciona Pozo et al. (2004):

La educación es un fenómeno que nos concierne a todos desde que nacemos. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras muchas, que van configurado de alguna forma nuestro modo de ser (p. 30)

Todos tenemos derecho a la educación. El ser humano necesita de la interacción con otros para su crecimiento, formación y aprendizaje, es a través de ella que nos constituimos “plenamente humanos”.

En nuestro país, este fenómeno es avalado por la Ley Nacional de Educación N° 26.206, donde se establece que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Constitución Nacional Argentina, 2006, Art. 2). En lo que respecta al acceso a la misma, todos los estudiantes deben tener garantizado el derecho a una educación inclusiva y equitativa de calidad y a la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p. 8).

En consonancia con lo anterior, el Estado argentino, considera:

central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008, señala la necesidad de introducir adaptaciones y reforzar la protección para que las personas con discapacidad puedan ejercer de forma efectiva sus derechos a la salud, educación, accesibilidad y trabajo, y, con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014 (p. 8).

Para acceder al ejercicio de los derechos con igualdad, requerimos *equidad*. El Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, establece que la *equidad en educación* hace referencia a “igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación; inclusión educativa; igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y accesibilidad universal a la educación”.

En educación, existen diferentes intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, los cuales en ocasiones no pueden ser resueltos por los recursos metodológicos que habitualmente utiliza en docente. Dicho esto, es necesaria una *educación inclusiva* para responder de forma proactiva a las diversidades que presentan los estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. No se debe ver a la inclusión como un complejo programa, sino como un modo de convivir.

Al respecto el Ministerio de Educación de la Nación Argentina delimita que:

Una educación inclusiva busca garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. Esta concepción implica:

1. El fomento de las relaciones de apoyo y respeto entre los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias).
2. Una gestión institucional que fortalezca los procesos inclusivos, priorizando el trabajo, el acompañamiento a la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes.
3. Una planificación de la enseñanza para la inclusión, considerando como punto de partida la heterogeneidad y diversidad de los y las estudiantes.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) no se definen por los diagnósticos tradicionales, sino por las distintas ayudas que los docentes y profesionales deben ofrecerle al alumno para compensar sus dificultades de aprendizaje y ayudarlo a progresar. El rol del docente en adaptaciones curriculares debe ser activo y empático, no sólo pensando en su trabajo y en el contenido a transmitir, sino en identificar como aprende cada alumno, sus desafíos y fortalezas. Debe trabajar conjuntamente con la institución educativa y el equipo interdisciplinario que se encarga de efectuar las terapias que el niño necesita (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros).

El maestro de apoyo cumple un papel indispensable en la inclusión, dándole a todos los estudiantes la posibilidad de aprender, independientemente de sus necesidades educativas individuales. La labor que desarrollan se refiere a asesoramiento, orientación, apoyo, intervención. Así mismo, le competen otras funciones como son la detección de NEE, análisis de las demandas, derivación, orientación, prevención y seguimiento.

Cuando sea pertinente, se debe realizar una modificación en la metodología de enseñanza, evaluación y soportes de acceso a la información, con el fin de potenciar fortalezas y desarrollar las habilidades de los alumnos con NEE de la misma manera que el resto.

Los y las psicopedagogas son profesionales formados para cumplir el rol de maestros de apoyo, también para asesorar y promover mejores aprendizajes en diversas instituciones. Conocer las posibilidades y desafíos asociados a los procesos de inclusión posibilita intervenciones oportunas y lo posiciona como una agente de cambio para el logro de prácticas educativas cada vez más inclusivas.

4.1.2. Tema

“Rol del maestro de apoyo en la inclusión de niños/as con diversas discapacidades en la escuela primaria de Arteaga: posibilidades y desafíos en la actualidad”.

4.1.3. Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el rol del maestro de apoyo según la legislación vigente?
- ¿De qué manera desarrollan su tarea los maestros de apoyo en la escuela primaria de la localidad de Arteaga?

- ¿Qué diferencia hay entre lo establecido en la normativa vigente y el trabajo realizado en la escuela en cuestión?
- ¿Cuáles son las posibilidades y desafíos de un maestro de apoyo en su trabajo cotidiano?

4.1.4. Objetivo general y objetivos específicos

General:

Caracterizar el rol del maestro de apoyo en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela primaria de la localidad de Arteaga.

Específicos:

- 1) Conocer el rol del maestro de apoyo según la legislación vigente.
- 2) Determinar de qué manera desarrollan su tarea los maestros de apoyo en la escuela primaria de la localidad de Arteaga.
- 3) Comparar lo establecido según la normativa vigente con el trabajo realizado en la escuela en cuestión.
- 4) Detectar las posibilidades y los desafíos en su trabajo cotidiano.
- 5) Conocer las representaciones que tienen los docentes de la escuela primaria de Arteaga sobre la función del maestro de apoyo.

4.1.5. Hipótesis o supuestos

La hipótesis central surgida previa a realizar la presente investigación, tomando como punto de partida el tema, las preguntas y los objetivos planteados, fue que el rol Maestro de Apoyo a la Inclusión era diseñar y adaptar actividades para habilitar un aprendizaje armónico, fomentando la inclusión escolar y realizándolo de manera interdisciplinaria con el Docente de Educación Común y demás profesionales (en caso de que haya) involucrados en cada caso, dando lugar a la familia del alumno y considerando el contexto como parte del aprendizaje. Además, dicha hipótesis también estuvo dirigida a la idea de que los Docentes de Educación Común poseen una representación errónea del trabajo correspondiente al del Maestro de Apoyo a la Inclusión, considerándolo una amenaza y supervisión a su trabajo.

4.2. Selección del diseño de investigación

Tal como menciona Hernández Sampieri et al. (2012, p. 492), en el enfoque cualitativo, el *diseño* se refiere al “abordaje” general que se procederá a utilizar en el proceso de investigación. El diseño va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo. El mismo va sufriendo modificaciones constantemente.

En este caso, se seleccionó el diseño de investigación de tipo “fenomenológico”, que, según los autores mencionados anteriormente, se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. En dicho diseño, se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia. Por lo tanto, se puede afirmar que el diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados (p. 515).

Se consideró conveniente la elección del diseño de investigación de tipo “fenomenológico” debido a que permitió cumplir con los objetivos propuestos, ya que estos involucran la indagación de perspectivas y vivencias personales a la hora de hacer un análisis acerca de los desafíos y posibilidades que se presentan en el trabajo cotidiano de un maestro de apoyo, evaluar de qué manera desarrollan su tarea, entre otras cuestiones mencionadas en apartados anteriores.

4.3. Definición del tipo de investigación

Para llevar a cabo este trabajo, se seleccionó la investigación de tipo *cualitativa*. Este tipo de investigación, según Hernández Sampieri et al. (2012), utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas en el proceso de interpretación. En dicho enfoque, se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Las *investigaciones cualitativas* se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general (pp. 8 - 9).

Se pensó que este método es el más certero para esta investigación debido a que no se efectúa una medición numérica y el análisis no es estadístico. Como se expresó anteriormente, la recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los docentes de apoyo que desempeñan su labor en la Escuela Primaria de la localidad

de Arteaga, provincia de Santa Fe, involucrando sus emociones, pensamientos, experiencias, formas de trabajar y otros aspectos subjetivos.

En concordancia con lo mencionado anteriormente, se considera importante aclarar que existen diversas realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados.

4.4. Delimitación de la investigación: unidades de análisis.

4.4.1 Ubicación geográfica de las instituciones analizadas

El trabajo de investigación se llevará a cabo en la localidad de Arteaga, pueblo situado en el sur de la provincia de Santa Fe.

4.4.2 Especialistas entrevistados

Los especialistas entrevistados serán maestros de apoyo, docentes de educación común y directora de la Escuela Primaria de Arteaga, Santa Fe.

4.5. Técnicas de recolección de datos

4.5.1. Instrumentos utilizados

Para recolectar los datos necesarios, se utilizó la herramienta “*entrevistas*”, que, según Hernández Sampieri et al. (2012), se refiere a una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). En las investigaciones cualitativas, éstas son más íntimas, flexibles y abiertas. En esta técnica de recolección de datos, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una temática en particular (p. 418). Las preguntas son neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje. Además, el orden de las preguntas se adecúa al entrevistado, por eso decimos que se caracterizan por ser flexibles.

Se creyó pertinente la elección de entrevistas a modo de técnica de recolección de datos, debido a que resulta oportuno poder recabar información de diversas personas que comparten una profesión y se desempeñan en el mismo ámbito laboral, lo cual permite conocer diferentes interpretaciones, percepciones y perspectivas acerca del tema a abordar.

4.6. Procedimiento de recolección de datos

Atendiendo al procedimiento de recolección de datos, en primer lugar, se estableció el contacto con la directora de la institución vía WhatsApp, donde se envió una presentación y la documentación correspondiente que avale su intervención. Amablemente accedió a participar de la investigación, ofreciendo herramientas para poder llevarla a cabo. En cuanto al establecimiento de días y horarios, se brindó total libertad y la institución se adaptó a ellos.

Al momento de recolectar la información, se pudo evidenciar que todos los profesionales involucrados tenían conocimiento de la causa. Se llevaron a cabo dos encuentros, en los cuales se dividieron los entrevistados: el primer día se ejecutaron las entrevistas a los docentes de educación común y en el segundo encuentro se entrevistó a la maestra especial y a la directora.

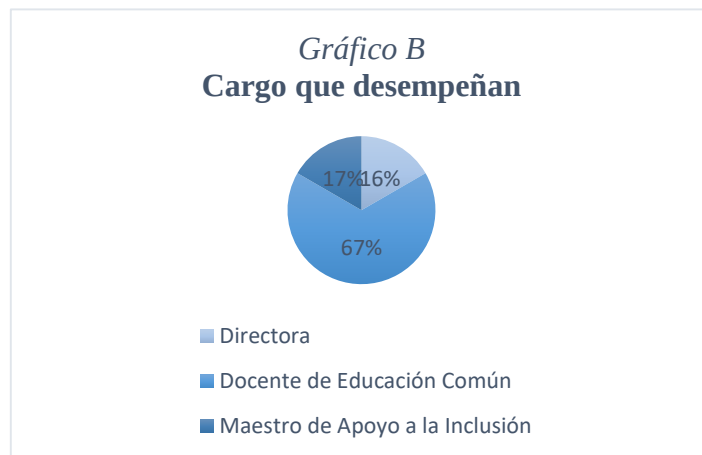
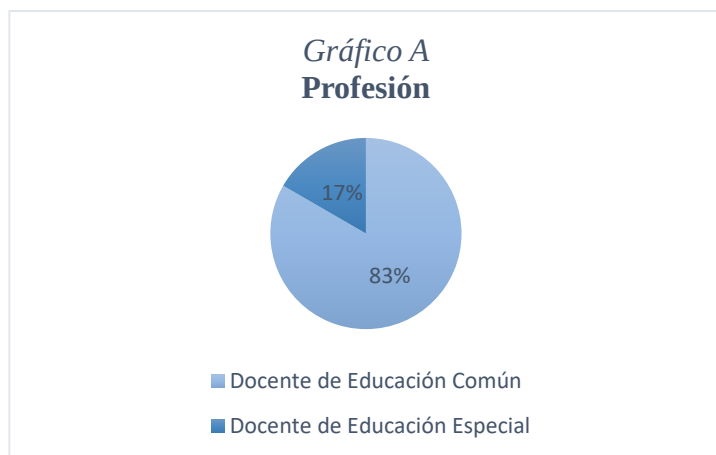
La herramienta utilizada se le administró a 4 docentes de educación común, directora y maestra especial que se encarga de todas las integraciones dentro de la institución; las participantes tienen entre 44 y 53 años de edad. Todas estuvieron predispuestas a participar con total sinceridad, aportando sus experiencias y ejemplos que evidencien las mismas.

Capítulo 5: Análisis de los datos.

5.1 Caracterización de los participantes

Para comenzar con el análisis de datos obtenidos mediante la aplicación de entrevistas, se consideró necesario iniciar con una breve introducción que describa las características de las personas que respondieron a las mismas.

La recolección de los datos se llevó a cabo en una institución primaria de carácter público localizada en el pueblo de Arteaga, provincia de Santa Fe. Dichas entrevistas fueron administradas a 5 docentes de educación común (83,33%) y 1 docente de educación especial (16,66%), de entre 44 y 53 años de edad, de las cuales 1 desempeña el cargo de Directora de la institución (16,66%), 1 el cargo de Maestro de Apoyo a la Inclusión (16,66%) y las 4 restantes, el cargo de Docente de Educación Común (66,66%). La totalidad de los entrevistadas responde al género femenino. A continuación, se ponen en evidencia los *Gráficos A y B* con los datos anteriormente mencionados.



5.2 Análisis

El presente análisis organiza en base al cargo desempeñado por los entrevistados: Docente de educación común / de grado, Maestro de Apoyo a la Inclusión y Directora. Posteriormente se llevará a cabo el desarrollo de las categorías junto con las diferencias y coincidencias entre

las respuestas y en relación a las temáticas investigadas a lo largo del presente trabajo. Los interrogantes planteados para recolectar la información correspondiente en dichas categorías, fueron elaborados en relación a los objetivos y preguntas que guían esta investigación.

Docentes de Educación Común / de grado:

Para comenzar la entrevista, se llevó a cabo un interrogante compuesto por dos partes. En primer lugar, se les preguntó a todas las docentes entrevistadas si conocen precisamente cuál es el rol del maestro de apoyo para la inclusión dentro de la institución escolar. Las 4 docentes respondieron que SI, pero la entrevistada N° 4 agregó que *“muy por arriba”*. Al momento de contestar la segunda parte (*¿Cuál crees que es su función?*), todas coincidieron en sus respuestas y se obtuvieron resultados como: *“diagnosticar dentro de un grupo si existe algún alumno con NEE que requiera apoyo”, “brindar estrategias acordes a la NEE”, “guiar al alumno teniendo en cuenta su autoestima y seguridad”, “orientar a la docente para, conjuntamente, guiar al niño”*. Todas las respuestas son acertadas y están afectadas por la realidad vivenciada entre el Maestro de Apoyo a la Inclusión y el Docente de educación común dentro de esta institución en particular, teniendo en cuenta que se conocen específicamente sus roles y, por lo tanto, no se considera como una *“amenaza”* a su trabajo.

En una de las respuestas mencionadas anteriormente se remarca la importancia de lo emocional al momento de aprender, continuando con la idea planteada por Raspall (2017) en el apartado 2.1 del presente trabajo, las emociones juegan un papel fundamental dentro de este proceso porque son las que lo guían. Cuando estas se salen de control, la actuación de la razón se hace imposible y genera un impedimento para interpretar la situación evaluando posibles alternativas, consultando a antiguos aprendizajes y flexibilizando viejos patrones. Dicho esto, es fundamental aclarar que el trabajo del Maestro de Apoyo a la Inclusión no sólo se basa en elaborar herramientas personalizadas para que ese alumno aprenda, sino que también se pone el foco en su mundo emocional, qué cosas lo frustran, cuáles lo motivan, priorizando el disfrute de ese proceso.

En segundo lugar, el objetivo del próximo interrogante fue indagar los aspectos que se esperan de los alumnos al momento de enseñar, más precisamente si se enfocan únicamente en que el alumno internalice los contenidos. Todas las entrevistadas contestaron que NO, coincidiendo efectivamente en sus respuestas. Para justificar las mismas, hicieron hincapié en que, además de lo pedagógico, tienen en cuenta el aspecto social ya que este es fundamental para desempeñarse en la vida cotidiana. Una de las entrevistadas menciona

textualmente “*además de la transmisión de contenidos, veo la forma en la que el alumno se sienta bien y cómodo dentro del aula. Lo pedagógico se da de buena manera cuando existen buenos vínculos y esa persona se sienta parte del grupo, aceptada*”. Tal como menciona Palacios (2008), una educación inclusiva no requiere simplemente que los maestros adquieran nuevas habilidades, sino que también se necesita un compromiso que se puede observar claramente en esta respuesta. No alcanza con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la misma.

Por otro lado, el tercer interrogante refiere a la existencia de alumnos con NEE en su curso y, en caso de que haya, si poseen un Maestro de Apoyo a la Inclusión. Todas las respuestas obtenidas afirman ambas preguntas realizadas y en uno de los casos se adiciona “*Con NEE diferentes y dificultades contextuales*”. Esta respuesta permite reflexionar sobre la influencia del contexto en el proceso de aprendizaje de un alumno, dándole la importancia necesaria para que los aprendizajes se consoliden. El contexto en el que un alumno está inmerso actúa como una base que puede fortalecer o debilitar las posibilidades para alcanzar el máximo potencial del estudiante, por lo tanto, es fundamental considerarlo una parte importante al tomar decisiones (al momento de evaluar, observar comportamientos y demás situaciones que se presenten).

Dentro del interrogante del que se hizo referencia en el párrafo anterior existen otros relacionados con el Maestro de Apoyo a la Inclusión. Los mismos son: *¿trabajas mancomunadamente con el maestro de apoyo planteándose objetivos comunes y manteniendo una comunicación frecuente?, ¿observas progresos de ese alumno desde que está presente el maestro de apoyo? y ¿adaptas las actividades para ese alumno?*. Todas las respuestas obtenidas coinciden afirmando dichas preguntas. En cuanto a la pregunta que se centra en los progresos, todas concuerdan en que algunos procesos son más lentos y otros más rápidos, teniendo en cuenta la edad y si el alumno está alfabetizado o no. En este caso, es esencial remarcar la importancia del trabajo interdisciplinario entre el Maestro de Apoyo a la Inclusión, el Docente de educación común / de grado y, en caso de que haya, demás profesionales ya que, como menciona Coiduras (2008), el trabajo conjunto permite conocer y precisar las necesidades, acordar objetivos y diseñar adaptaciones funcionales del currículo y de las metodologías que respondan a las particularidades del alumno.

Por otro lado, las siguientes preguntas se relacionan con la elaboración de PPI (Proyecto Pedagógico Individual). Las mismas están centradas en la participación del docente de

educación común a la hora de elaborar dicho proyecto, si intervienen demás profesionales y si se le da importancia al mismo a la hora de evaluar. La mayoría de las respuestas coinciden en que su participación en la elaboración del PPI es activa, haciendo una salvedad en la entrevistada N° 2 que respondió que la elaboración está a cargo de la MAI y que ella da su aporte en caso de que se solicite, esporádicamente. Además, se pudo evidenciar que la intervención de otros profesionales está sujeta a cada caso en particular; si las circunstancias lo requieren intervienen Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Docente Especial que pueden ser particulares o del Gabinete Comunal. Todas consideran darle importancia al PPI a la hora de evaluar.

En referencia a estos interrogantes, se remarca la importancia del PPI, debido a que, como se menciona en SINIGEP (2017), busca propiciar las condiciones de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo, estableciendo acuerdos pedagógicos para favorecer su trayectoria escolar. Para lograr un adecuado trabajo, priorizando el bienestar del alumno, el docente debe participar activamente de su elaboración con el fin de potenciar las habilidades de ese alumno.

Directora:

En este caso, se realizó una entrevista exclusiva a la Directora de la institución ya que dentro de la escuela desempeña su labor sólo una Maestra de Apoyo a la Inclusión existiendo mucha demanda, por lo tanto, todas las preguntas están guiadas a dicha temática.

Las respuestas a los interrogantes refieren a que la institución está dispuesta a incorporar nuevas profesionales para que realicen dicho trabajo, pero, teniendo en cuenta que se trata de una institución de carácter público, es la única posibilidad que se les ofrece desde la provincia. Es importante aclarar que cada familia puede recurrir a un profesional en particular, incluso hubo casos en los que así se trabajó dentro de la institución.

El Maestro de Apoyo a la Inclusión desempeña un rol fundamental dentro de una institución educativa, en especial en el contexto de una escuela que promueve los valores en términos de inclusión, atendiendo las necesidades específicas de los alumnos que la componen. Dicho profesional es esencial para asegurar que las escuelas no sean únicamente espacios de aprendizajes centrados en la adquisición de contenidos, sino también comunidades donde se respeten y valoren las diferencias individuales.

Maestro de Apoyo a la Inclusión:

Para iniciar la entrevista a dicho profesional, se creyó fundamental comenzar con interrogantes referidos a la legislación vigente que orienta su labor. Las preguntas realizadas son: *¿conoces la legislación vigente que teoriza respecto al rol del maestro de apoyo? ¿estás de acuerdo con la normativa o realizarías modificaciones? ¿qué cambiarías, agregarías o eliminarías?*. Las respuestas obtenidas reflejan conocimiento acerca de la misma, ofreciendo ejemplos para demostrarlo. Además, la profesional se muestra de acuerdo con la resolución 1290/23 justificado a través de la expresión *“ofrece más amplitud a la hora de plantear nuestro trabajo. Abarca, además de lo fisiológico, lo contextual y subjetivo, donde la educación especial debe intervenir y dar respuesta a esta situación”*. Dicha resolución propone intervenciones dinámicas y flexibles con el fin de garantizar una trayectoria educativa continua y completa para todos los estudiantes. A las normativas vigentes, la profesional le *“sugeriría mayor flexibilidad, que pueda abarcar a las nuevas infancias y tener en cuenta la inclusión de la modalidad especial + salud”*. En relación a lo mencionado, se destaca otro interrogante referido a la importancia de la existencia de un encuadre legal que regule el ejercicio de la profesión, al cual responde que SI. Por lo tanto, el conocimiento de las mismas en nuestra provincia y país es fundamental para el correcto desempeño de su rol, protegiendo los derechos de los alumnos al contar con la responsabilidad ética y legal.

En segundo lugar, la pregunta que se ejecuta es de carácter personal, solicitando su perspectiva respecto al rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión. La profesional considera su trabajo como un *punto de vista* justificándolo a través de esta cita textual: *“una vez que lo cruzo debo hacerme hacia un lado”*. Es muy interesante poder analizar la labor desde este punto de vista ya que, además de colaborar con la construcción de los aprendizajes formales, el rol del MAI también gira en torno a lograr una autonomía en ese alumnado. Tal como menciona Coiduras (2008), el rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión se resume en *“saber actuar y reaccionar con pertinencia, saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender y aprender a aprender y saber comprometerse”*.

Por otro lado, en cuanto al desempeño de rol dentro de la institución, se interrogó respecto a los días que asiste a la misma, en qué horario, si realiza trabajo adicional que le corresponde a otro agente educativo y las asignaturas en las que, generalmente, efectúa su trabajo. Las respuestas obtenidas a las primeras preguntas son, textualmente, *“trabajo en Jardín de Infantes, Escuela Primaria y Escuela Secundaria. En cuanto a la Escuela Primaria que es*

lo que nos compete en este instante, asisto dos tardes y una mañana completa. Mi asistencia puede variar de acuerdo a la demanda. En caso de que no llegue a ir o me surja algún imprevisto, suelo usar plataformas tecnológicas para comunicarme (zoom, meet, etc)". Sin embargo, al momento de responder la pregunta referida al trabajo adicional, contestó "el trabajo que se puede entender como "adicional" es parte de la labor. No hacerlo sería reducir el rol de la modalidad especial. El docente de apoyo debe dar respuesta a lo que la escuela común no puede". Por otro lado, haciendo referencia al interrogante referido a las asignaturas, se obtuvo la siguiente respuesta: "Mayormente en lengua y matemática. Sin embargo, asesoro y acompaño en todas las áreas (computación, ciencias, etc)". En la respuesta mencionada últimamente, se puede evidenciar que el acompañamiento es integral y personalizado, adaptándolo a las necesidades de cada alumno, no sólo centrándose en asignaturas como lengua, matemática, ciencias.

Para continuar, también se efectuaron preguntas relacionadas al trabajo mancomunado con el docente de grado. Las respuestas obtenidas reflejan un trabajo interdisciplinario centrado en la comunicación y en las necesidades del alumno con NEE. En cuanto a lo mencionado, la MAI deja en claro que *"Siempre aclaro que el trabajo es un ida y vuelta, una construcción conjunta entre el docente común y el docente especial. Además de eso, existe una corresponsabilidad legal entre ambos. Para trabajar utilizamos un DRIVE que modificamos ambas en caso de que sea necesario"*. La manera en la que dicha profesional realiza las sugerencias al docente es a través de actas que las contengan para luego comunicarlas personalmente en una reunión. Por lo tanto, afirma que la construcción del PPI se realiza en pareja pedagógica entre el MAI y el docente de educación común. La pareja pedagógica tiene como objetivo conformar un dispositivo de abordaje pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, donde el docente considere al maestro de apoyo como un par para lograr los objetivos propuestos.

También se indagó la comunicación a la familia del alumno con el cual desempeña su rol. En base a esto, la respuesta obtenida fue que no comunica frecuentemente los resultados de aprendizaje, trabajando con dos reuniones en el año (una al comienzo y otra al finalizar), pero que si es necesario pacta otra a mediados del mismo. La familia es fundamental en el proceso de aprendizaje de un alumno ya que es quien proporciona los medios para que ese niño/a tenga acceso a la educación, por lo tanto, es esencial que se la haga parte del mismo. Citando

a Coiduras (2008), el Maestro de Apoyo a la Inclusión debe asesorar – orientar a las familias brindando las herramientas necesarias para hacerlas parte de este proceso.

En cuanto a los aspectos que se priorizan en la inclusión de un alumno, la profesional respondió *“en primer lugar, priorizo que pueda habitar el espacio escolar. En segundo lugar, su singularidad (lo que hace propio y diferente a otro) y, por último, su trayectoria educativa (todo lo propio del PPI)”*. Al llevar a cabo este proceso, es fundamental que el MAI no centre únicamente su atención en el alumno que acompaña, sino que también debe encargarse de promover la inclusión en los demás alumnos. Es decir, tal como menciona Rodríguez – Martín (2017), que el maestro de apoyo haga de maestro de apoyo a la inclusión en vez de una atención individualizada con carácter rehabilitador al niño que las barreras limitan su aprendizaje.

Los desafíos que presenta están direccionados en base al tiempo para responder a las demandas de la institución ya que es la única persona encargada de realizar este trabajo. La sugerencia que la entrevistada realizaría es adicionar más personal para poder dividir los tiempos y así lograr lo pactado. La profesional asegura que para afrontar este desafío se necesita de mucho diálogo, paciencia y flexibilidad. Por otro lado, en cuanto a aspectos positivos de la profesión señaló *“el poder acompañar la trayectoria escolar de cada alumno, lo que nos permite observar y valorar logros que dan fruto de nuestro trabajo y relación con el paciente”*. Es imprescindible comprender el trabajo del Maestro de Apoyo a la Inclusión como **habilitador** ya que, a través de herramientas personalizadas, abre y brinda el espacio para que el alumno descubra que puede lograr lo que se proponga.

Por último, haciendo referencia a uno de los objetivos planteados al comienzo de la presente investigación (conocer las representaciones que tienen los docentes de la escuela primaria de Arteaga sobre la función del maestro de apoyo), se realizaron interrogantes como: *¿Consideras que los docentes tienen un conocimiento claro acerca del trabajo del maestro de apoyo? ¿Por qué? y al asistir por primera vez a la institución, ¿sentiste un clima tenso en cuanto al trato de los docentes para con usted?*. Las respuestas obtenidas giran en torno al trabajo por visibilizar la profesión y delimitar roles, debido a que las docentes de grado se sintieron invadidas o supervisadas por el MAI; este desafío se afrontó a través del diálogo y aclarando la normativa. Respecto a la segunda pregunta, la profesional aclaró que no sintió un clima tenso, pero si incertidumbre frente a su rol. En relación a esto, es fundamental

remarcar roles antes de comenzar a trabajar con otro profesional para evitar que el otro se sienta invadido e invalidado.

5.3 Síntesis

A partir del análisis de las entrevistas se pudo evidenciar que, en la Escuela Primaria de la localidad de Arteaga, se valora y respeta el rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión. Si bien dentro de la misma sólo trabaja un MAI, se percibe la necesidad de responder a la demanda por parte de los agentes institucionales, incorporando más profesionales afines, pero está sujeto a cuestiones burocráticas que exceden las facultades del equipo de dirección de la institución.

Por otro lado, se observa predisposición por parte de los Docentes de educación común y del Maestro de Apoyo a la Inclusión para trabajar de manera interdisciplinaria con el fin de lograr el bienestar y potenciar las habilidades de los alumnos. Se evidencia que la institución apunta a mantener y visibilizar valores referidos a la inclusión de todos los alumnos, proporcionando un espacio seguro y priorizando la convivencia sin discriminación de ningún tipo dentro de la misma.

CONCLUSIONES

A partir de esta investigación se puede dar cuenta de la importancia del rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión como habilitador de aprendizajes. Los resultados de las entrevistas indican su necesidad frente a la gran demanda debido a que sólo desempeña su rol una única profesional dentro de la institución. Es fundamental considerar esencial dicha práctica para generar una escuela guiada por valores inclusivos y que todos los niños y niñas que la componen puedan gozar plenamente de sus derechos, sintiéndose en un ambiente seguro donde se los respete y valore.

A lo largo del presente trabajo de investigación, se pone en evidencia que el rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión trasciende el simple acompañamiento de un alumno, actuando como facilitador del aprendizaje y el desarrollo social, emocional y académico y considerando las características y el contexto de cada estudiante en particular. Además, la presencia del mismo es fundamental para garantizar una educación equitativa y accesible para todos los alumnos que componen la institución, especialmente para aquellos que poseen Necesidades Educativas Especiales ya que se evidencia que sus derechos, en algunos casos, son vulnerados.

Como se mencionó en capítulos anteriores, el Maestro de Apoyo a la Inclusión, a través de estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares y colaboración del Docentes de Educación Común y otros profesionales involucrados, crea un entorno habilitador e inclusivo en donde el estudiante puede alcanzar su máximo potencial. Para ello, se deben reducir barreras, prejuicios y promover la diversidad como un valor fundamental en la vida institucional. Su contribución no sólo beneficia al alumno con Necesidades Educativas Especiales, sino que también fortalece la noción de integración social y mejora la calidad educativa en su conjunto.

Durante la recolección de datos, se pudo evidenciar que no siempre el trabajo es llevado a cabo en conjunto y de manera colaborativa, aunque lo ideal sea que sí. El trabajo interdisciplinario en educación es clave para promover la inclusión escolar, ya que permite abordar las necesidades del alumno de manera integral, considerando todos los aspectos de la vida (emocionales, sociales, académicos, contextuales) con el fin de favorecer su desarrollo

individual del sujeto. Esta colaboración interdisciplinaria permite que se adapten las estrategias de enseñanza y los contenidos de manera personalizada, teniendo en cuenta las necesidades del estudiante.

Por otro lado, se arribó a la conclusión de que es esencial considerar una actuación acorde a lo establecido por la legislación vigente tanto de nuestra provincia como de nuestro país, para poder actuar de manera ética y con integridad, evitando prácticas negligentes. Además, es muy importante poder conocer las leyes que regulan el trabajo del Maestro de Apoyo a la Inclusión porque, no sólo permite lo mencionado anteriormente, sino que también promueve la actualización continua, ya que muchas resoluciones exigen formación permanente, con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo ofrecido. La información recolectada durante la presente investigación, deja en evidencia el conocimiento de la legislación encargada de regular la labor del Maestro de Apoyo a la Inclusión, mostrándose a favor de la misma.

Otro dato relevante por mencionar es que, tal como se planteó en la hipótesis que guio este trabajo, el desconocimiento de la función específica del Maestro de Apoyo a la Inclusión, generó, en un primer momento, que los Docentes de Educación Común sientan una amenaza respecto a su labor, ocasionando una representación errónea de dicho rol. Delimitar roles en el ámbito de educación es crucial porque permite favorecer el funcionamiento eficaz y armónico de la institución; esta claridad en los mismos, permite que cada agente institucional pueda centrar su atención en su tarea principal, evitando la superposición de funciones y promoviendo la distribución equitativa de responsabilidades, lo que colabora a que el trabajo en equipo sea eficiente.

A modo de cierre, es preciso considerar que el presente estudio posee como principal limitación la escasez de profesionales que desempeñen el rol del Maestro de Apoyo a la Inclusión dentro de la institución educativa seleccionada para llevar a cabo la investigación. Evaluar otros puntos de vista y experiencias en dicho cargo, puede permitirnos efectuar una visión más completa y arribar a conclusiones más complejas ya que no existe una sola forma de desempeñar el rol, cada aporte es valioso y colabora en la ampliación de la investigación.

El aspecto central fue comprender la realidad de la práctica del Maestro de Apoyo a la Inclusión, considerando tanto sus posibilidades como sus desafíos. A futuro, este trabajo de investigación da lugar a su ampliación a través de las siguientes preguntas: ¿Qué factores impiden la incorporación de más profesionales que desempeñen el rol de Maestro de Apoyo

a la Inclusión en instituciones de carácter público? ¿Existe una solución al alcance para terminar con dicho problema? ¿La visibilización de la profesión es importante para evitar la generación de conflictos y confusión de roles? ¿La no valoración de la labor de los profesionales de la educación influye en su práctica? ¿Los agentes institucionales conocen específicamente los derechos de los alumnos?, entre otros. El presente trabajo influye en las áreas educativas, pedagógicas, sociológicas, políticas con el fin de colaborar a futuras investigaciones de dicha índole.

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta lo desarrollado a lo largo de este trabajo de investigación, queda claro la importancia de contar con una mirada que se posicione desde el enfoque biopsicosocial, ya que permite poder abarcar al individuo de manera integral, teniendo en cuentas factores biológicos, sociales y psicológicos. Esta mirada, considera que el bienestar de la persona no depende únicamente de un aspecto, sino de la interacción de su entorno, sus emociones y sus condiciones biológicas. Al posicionarse desde este enfoque, se fomenta el abordaje interdisciplinario, donde cada profesional trabaja desde su especialidad para brindar un abordaje integral.

El trabajo del Maestro de Apoyo a la Inclusión no es solitario, lo ideal es que se construya de manera conjunta con los demás actores involucrados en cada caso. Todos los profesionales deben tener como objetivo fundamental que el alumno alcance su máximo potencial, teniendo en cuenta que actúan como un puente entre las necesidades educativas individuales de los estudiantes y el entorno educativo en general.

Una educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, antecedentes o necesidades, tengan acceso a una enseñanza de calidad en un entorno que promueva la equidad y el respeto por la diversidad. Para brindar un servicio responsable y adaptado a las necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta el contexto y su desarrollo personal, se realizan algunas recomendaciones que favorecen a la construcción de una educación inclusiva:

- Fomentar un ambiente escolar donde se valore la diversidad y se promueva el respeto mutuo.
- Elaborar actividades y adaptaciones personalizadas, teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno y utilizando tecnologías de apoyo, materiales adaptados y modificando los objetivos de aprendizaje.
- Fomentar la colaboración entre docentes y otros profesionales para lograr una intervención más efectiva y personalizada.
- Involucrar a las familias en el proceso educativo, promoviendo una comunicación constante y efectiva entre la escuela y la casa.

- Asegurar que los espacios físicos y recursos sean accesibles para todos los estudiantes.
- Fomentar el trabajo en equipo promoviendo estrategias que permitan la interacción entre estudiantes, con o sin discapacidad.
- Implementar sistemas de evaluación que reconozcan el progreso individual de cada estudiante, en lugar de compararlos con un estándar único.
- Participación activa del estudiante al grupo en las diversas actividades propuestas.
- Llevar a cabo un trabajo colaborativo entre el Maestro de Apoyo a la Inclusión y los demás profesionales, involucrando al Docente de Educación Común.
- Fomentar la autonomía del estudiante, desarrollando estrategias para ampliar habilidades que lo ayuden a ser autosuficiente en el tiempo.
- Impulsar la formación constante de los profesionales.
- Mantener una actitud de escucha y empatía, estando atentos no sólo a las necesidades académicas, sino también emocionales y sociales de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, MC. Luna, C. Rausch, V. (2011). *La representación del docente de la escuela común sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión escolar*. [Tesis de Posgrado, Universidad Católica de Córdoba]. Recuperado de: https://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/670/1/TF_Acosta_Luna_Rausch.pdf

Biondi, C. (2022). *Nuevos modos y prácticas para la inclusión en los espacios de educación infantil*. Fundación Navarro Viola. Recuperado de: https://primerainfancia.fnv.org.ar/actividades/constanza-biondi-modos-y-practicas-pedagogicas-para-la-inclusion-en-la-educacion-infantil/?gad=1&gclid=Cj0KCQjwmtGjBhDhARIsAEqfDEdR1mbdtnUHGB8QR-8X5s3-Ig9LtIFeurCKmRN24lmiJlXvCKSTmXQaAqH5EALw_wcB

Cáceres, C. *Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS*. Revista electrónica de audiolología. 1 Noviembre 2004, vol. 2(3), pp. 74-77. Recuperado de: <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>

Carrera, B., & Mazzearella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, 5(13), 41-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Castañeda Ramírez, I. (2008). *El aprendizaje, a través de la mirada de diferentes autores*. ETHOS EDUCATIVO, pp. 27 – 40. Recuperado de: <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/41-27.pdf>

Castillo-Bustos, M. R. y Núñez-Naranjo, A. F. (2023). *La psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos*. Revista Científica Retos de la Ciencia. 7(16). 1-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.1>

Coiduras, J. L. (2008). *Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una aproximación desde la voz de los profesionales*. Revista sobre ceguera y deficiencia visual, 53, 25-36. Recuperado de: <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-red-visual/numeros-antiores-revista-integracion/2008-integracion-53/Competencias-y-necesidades->

[formativas-del-maestro-de-apoyo-a-la-inclusion-de-los-alumnos-con-discapacidad-visual-una-aproximacion-desde-la-voz-de-los-profesionales](#)

Consejo Provincial de Educación de Neuquén. (2018). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la provincia del Neuquén*. Grupo Artículo 24 por la educación inclusiva. Recuperado de: <https://cedie.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/Libro-completo-Ed.-Inclusiva-PDF.pdf>

Decreto 2703/2010 [Ministerio de Educación]. PAUTAS DE ORGANIZACION Y ARTICULACION DEL PROYECTO DE INTEGRACION INTERINSTITUCIONAL DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JOVENES CON DISCAPACIDAD. 17 de diciembre de 2010.

Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd/adaptar>, 2.^a edición (versión provisional).

Down España. (2015). “*Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*”. Recuperado de: <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2015/04/Orientaciones-para-el-apoyo-a-la-inclusion-educativa.pdf>

Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010). *Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología*. Revista de Investigación, (71), 271-290. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140386013.pdf>

Fuentes, X., Damián, E., & Carreño, M. (2021). *Revisión teórica del modelo social de discapacidad. Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE1), e898. Recuperado de: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/898>

Gento Palacios, S; Sánchez, M; Lakhadar, S. (2010). *Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gobierno de Buenos Aires. (s.f.). *Inclusión Educativa*. Buenosaires.gob.ar. Recuperado de: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/sistema-educativo/educacion-especial/inclusion-educativa#:~:text=Maestro%2Fa%20de%20apoyo%20pedag%C3%B3gico,de%20estrategias%20did%C3%A1cticas%20D%20pedag%C3%B3gicas%20singulares>.

Gobierno de la Nación Argentina. (2006). *Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional*. 2023, Mayo 22, de Argentina.gob.ar. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

González Cabanach, R., (1997). *Concepciones y enfoques de aprendizaje*. Revista de Psicodidáctica, (4), 5-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf>

Gutiérrez Rivera, R y Gómez Bonilla E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. Dianlet, Vol 8, pp. 58 – 80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078788>

Hernández Sampieri, R., Fernández Callado C. y Baptista Lucio María del Pilar. (2012). *Metodología de la investigación*. 2023, Mayo 22, de Mc Graw Hi. Recuperado de: <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Art. 23 (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006. Argentina.

López Cruz, D. R. (2021). *EDWARD LEE THORNDIKE Y JOHN BROADUS WATSON: DOS EXPLICACIONES DEL APRENDIZAJE*. Educere, 25(81), 647-656. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225025/35666225025.pdf>

López et al. (2015). *NIÑOS y adolescentes con necesidades educativas especiales*. ScienceDirect, 26, pp. 42-51. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>

López, I., Valenzuela, G. (2014). *Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Revista Médica de Clínica Los Condes. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-ninos-adolescentes-con-necesidades-educativas-S0716864015000085>

Luque Parra, D. J. (2008). *Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa*. Construcción Ciudadana de lo Público, 39, pp. 201-223. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>

Maldonado Cisneros, E. A. (s.f.). *La práctica docente del maestro de apoyo*. X congreso nacional de investigación educativa. Recuperado de:

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1405-F.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2019.). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión*. 2023, Mayo 22, de Educación inclusiva - Fundamentos y prácticas para la inclusión. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

Ministerio de Educación de La Pampa. (2020). “*Claves para pensar propuestas inclusivas*”. Recuperado de: https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/Claves-para-pensar-propuestas-inclusivas.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Equidad en la educación*. Recuperado de: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/equidad.html#:~:text=la%20igualdad%20de%20oportunidades%20para,ayuden%20a%20superar%20cualquier%20discriminaci%C3%B3n>

OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. Ginebra: OMS (CD-ROM, multilingüe. Versión 1.0). Recuperado de: https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 2023, Mayo 22, de Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-especial-2/upload/EL_MODELO_SOCIAL_DE_DISCAPACIDAD.pdf

Pellón, R. (2013). *Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo*. Revista Colombiana de Psicología, 22(2), 389-399. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80429824012>

Pinillos Patiño Y, Naranjo Aristizábal MM. (2018). *Modelos conceptuales que explican la discapacidad: de la teoría a la comprensión del funcionamiento*. Una mirada conceptual y experiencial. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, pp. 53-74.

Pozo, A., Del, MM., Álvarez Castillo, JL., Luengo Navas, J. y Otero Urtza, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. 2023, Mayo 22, de Biblioteca Nueva, Madrid. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

Raspall, L. (2017). *Neurociencias para educadores. Mucho más que cerebros... ¡personas!*. HomoSapiens.

Resolución 1290/2023 [Ministerio de Educación]. Modos de intervención de las escuelas de la modalidad como apoyo a la inclusión en la trayectoria, única y completa en los niveles obligatorios. 11 de septiembre de 2023.

Resolución 311/2016 [Consejo Federal de Educación]. Educación Inclusiva. 15 de diciembre de 2016.

Resolución 3438/2011 [Consejo Provincial de Educación]. Perfil de Prestación de la Educación Especial. 15 de noviembre de 2011.

Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. IN. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa. pp. 29-50. Recuperado de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.htm

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/46945>

Romero, L. (Agosto, 2020.). *El trabajo interdisciplinario de la docente de apoyo a la Inclusión y la maestra de grado en la trayectoria escolar de niños con C.E.A. en nivel inicial, en el distrito de Merlo*. [Tesis doctoral o de maestría, Universidad Abierta Interamericana]. Recuperado de: <https://dspaceapi-test.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/ef2a00a5-8c4e-4fe6-bd43-4fb9cf79c3bb/content>

Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación. (2019). *Autoevaluación aprender – Educación inclusiva*. 2023, Mayo 22, de Argentina.gob.ar. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf

Selzer, M. (2020). *La mirada docente sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje*. 2023, Mayo 22, de UDESA. [Tesis de Grado, Universidad de San Andrés] Recuperado de:

<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18235/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu%20Selzer%2C%20Michelle.pdf>

Silberman, M. (1998). *APRENDIZAJE ACTIVO. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Editorial Troquel.

Silberman, M. (2006). *Aprendizaje activo*. 2023, Mayo 22, de Editorial Troquel. Sitio web: <file:///C:/Users/CATALINA/Desktop/Curso%20adaptaciones%20curriculares%20para%20a%20neurodiversidad/APRENDIZAJE%20ACTIVO.pdf>

Sistema de Información de Instituciones Educativas (SINIGEP). (s.f.). *Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI)*. Buenos Aires Ciudad - Vamos Buenos Aires, pp. 1. Recuperado de:

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/05/27/6702b0c759a79c55ca1dedf6aae18051a7c14d5d.pdf>

Talou, C. Bonzi, S. Sánchez Vázquez, MJ. Gómez, MF. Escobar, S. (2019). *Niños con discapacidades y educación inclusiva: la importancia del nivel inicial y el rol mediador del docente*. UNLP - FaHCE. Recuperado de:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12078/ev.12078.pdf

Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen*. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 10(20), 64-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. UNESDOC Biblioteca Digital. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). *Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria*. Infancias Imágenes, 13(2), 64-75. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024085>

Vargas, M. C. (2012). *Miradas epistemológicas desde distintas perspectivas teóricas sobre la discapacidad*. Revista Electrónica Educare, 16(3), 145-155. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>

Vid. MORRIS, J., *Pride against prejudice. A Personal Politics of Disability*, Women's Press Ltd., London, 1991, p. 17. Recuperado de: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/morris-Pride-and-Prejudice.pdf>

ANEXOS

ENTREVISTAS

Fecha: _____

Confidencialidad

- *La información recolectada no será divulgada.*

Datos personales del entrevistado:

- **Apellido y Nombre (opcional):** _____
- **Edad:** _____
- **Profesión:** _____

La estudiante Catalina Alloatti, en el marco de su Trabajo de Tesis realizado con el fin de obtener el título de grado Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía, llevado a cabo en la Universidad Abierta Interamericana, requiere conocer su opinión acerca del rol del maestro de apoyo en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela primaria de la localidad de Arteaga.

La siguiente entrevista está elaborada en base a los objetivos planteados para realizar la investigación. El *objetivo general* es caracterizar el rol del maestro de apoyo en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escuela primaria de la localidad de Arteaga.

MAESTRO DE APOYO

- ¿Conoces la legislación vigente que teoriza respecto al rol del maestro de apoyo?

Si la respuesta es sí:

¿Estás de acuerdo con dicha normativa o realizarías modificaciones?

- Si la respuesta es que realizaría modificaciones: ¿qué cambiarías, agregarías o eliminarías? ¿por qué?

Si la respuesta es no:

¿Te gustaría conocer cuál es la normativa que regula tu trabajo?

- ¿Crees que es importante que exista una normativa que avale el trabajo del maestro de apoyo? ¿Por qué?
- ¿Podría definir con tus palabras el rol del maestro de apoyo? ¿Cuál es la tarea que realizas?
- ¿Qué días asistís a la institución? ¿Cuántas horas por día?
- Generalmente, ¿en qué asignaturas efectuas tu trabajo?
- ¿Trabajas mancomunadamente con el docente a cargo del curso?

➤ Si la respuesta es sí: ¿de qué manera realizas sugerencias al docente para que conozca alternativas para abordar la clase cuando existe un/a niño/a con necesidades educativas especiales?

Si la respuesta es sí:

¿Lo realiza porque se lo pide el docente o es una iniciativa propia?

- ¿Realizas un PAI/PPI adaptando los NAP a las necesidades educativas especiales del alumno? ¿Quiénes intervienen en la realización?
- ¿Informas progresos y retrocesos a la familia haciéndola parte del proceso de aprendizaje del alumno?
- ¿Consideras que tu trabajo es acorde a lo que “deberías” realizar como maestro de apoyo o el estar inmerso en la institución requiere de un trabajo adicional?
- ¿Qué aspectos priorizas en la inclusión de tu alumno?

Si la respuesta es no:

¿Qué otros aspectos priorizas? ¿Por qué?

Si la respuesta es sí:

¿Por qué?

- ¿Enfrentas desafíos en el día a día?

Si la respuesta es sí:

¿Cuáles?

¿Cómo los afrontas?

¿Qué mejorarías/cambiarías?

- ¿Cuáles consideras que son las posibilidades o aspectos positivos que brinda o se relacionan con tu trabajo?

- ¿Consideras que los docentes tienen un conocimiento claro acerca del trabajo del maestro de apoyo? ¿Por qué?
- Al asistir por primera vez a la institución, ¿sentiste un clima tenso en cuanto al trato de los docentes para con usted?

Si la respuesta es sí:

¿Por qué crees que sucede?

COMENTARIOS:

ENTREVISTA A DOCENTES

- ¿Conoces precisamente cuál es el rol del maestro de apoyo dentro de la institución?

Si la respuesta es sí o no:

¿Cuál crees que es su función?

- En cuanto al proceso de inclusión, ¿Te enfocas únicamente en lo pedagógico?

Si la respuesta es no:

¿Qué otros aspectos tendrías en cuenta? ¿Por qué?

- ¿En tu curso, existen niños/as con necesidades educativas especiales? ¿Poseen un maestro de apoyo?

Si la respuesta a ambas preguntas es si:

¿Trabajas mancomunadamente con el maestro de apoyo planteándose objetivos comunes y manteniendo una comunicación frecuente?

¿Observas progresos de ese alumno desde que está presente el maestro de apoyo?

Si la respuesta es no:

¿Crees necesario que se solicite un maestro de apoyo? ¿Por qué?

- ¿Intervenís activamente en la elaboración del PAI/PPI?

Si la respuesta es sí:

¿Qué otros profesionales intervienen?

- ¿Le das importancia al PAI/PPI a la hora de evaluar la adquisición de contenidos? (formas de evaluación, aspectos a tener en cuenta de acuerdo a la NEE, etc).

COMENTARIOS:

ENTREVISTA A DIRECTORA

- ¿Por qué motivo cuentan con sólo una maestra de apoyo?
- ¿Cómo fueron las experiencias previas con maestras de apoyo a la inclusión? ¿Siempre contaron con una sola o hubo más?
- ¿Cuál es la perspectiva a futuro en relación a la inclusión?

COMENTARIOS: