



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

“Percepciones y actitudes de los docentes de primaria hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, en el año 2022, en una escuela pública de gestión estatal”

Artículo de investigación para la obtención del título de grado de Lic. En Psicología

Título de grado: Lic. En Psicología

Nombre y Apellido: Luz Divina Martín

Tutor: Mgter Lic. Valeria Torre

Co tutor: Lic. Aldo Centurión

Fecha de entrega: 6/02/2023

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Métodos y técnicas	23
Resultados.....	27
Discusión	30
Bibliografía	34
Anexo	37

Resumen

El objetivo del presente trabajo que es una investigación cualitativa, fue explorar las percepciones y actitudes en docentes de una escuela primaria del conurbano bonaerense (Pcia de Bs As, año 2022), hacia estudiantes con necesidades educativas especiales. En una muestra integrada por 11 docentes de una escuela primaria del conurbano bonaerense (Pcia de Bs As, año 2022). En cuanto a los materiales y métodos se utilizaron una encuesta sociodemográfica breve y una entrevista con preguntas semi estructuradas que constan de 7 ítems.

Los resultados obtenidos fue que la mayoría de los docentes tenía una antigüedad en el cargo que iba de los 5 a los 15 años de experiencia en las aulas con estudiantes con NEE. El 100% de la muestra mostró una actitud positiva a la educación inclusiva, esta actitud positiva es importante para poder hablar de una verdadera inclusión. Además se suma que 100% de las docentes tienen concepciones tradicionales e individuales, que contradicen las propuestas de la educación inclusiva.

Los resultados que se obtuvieron de esta investigación manifiestan que el docente según sus creencias o percepciones basadas en el déficit y en lo médico determinan sus actitudes, no las que públicamente dicen, sino las que guían el día a día del aula y por ende la inclusión o exclusión de los estudiantes con discapacidad.

Palabras claves: Percepción y actitud docente, educación inclusiva.

Abstract

The objective of this work, which is a qualitative research, was to explore the perceptions and attitudes of teachers from a primary school in the Buenos Aires suburbs (Pcia de Bs As, year 2022), towards students with special educational needs. In a sample made up of 11 teachers from a primary school in the Buenos Aires suburbs (Pcia de Bs As, year 2022). Regarding the materials and methods, a brief sociodemographic survey and an interview with semi-structured questions consisting of 7 items were used.

The results obtained were that the majority of the teachers had seniority in the position ranging from 5 to 15 years of experience in classrooms with students with SEN. 100% of the sample showed a positive attitude towards inclusive education, this positive attitude is important to be able to talk about true inclusion. In addition, it is added that 100% of the teachers have traditional and individual conceptions, which contradict the proposals of inclusive education.

The results obtained from this research show that the teacher, according to his beliefs or perceptions based on the deficit and on the medical, determine his attitudes, not those that are publicly stated, but those that guide the day to day in the classroom and therefore the inclusion or exclusion of students with disabilities.

Keywords: Perception and teaching attitude, inclusive education.

Introducción

La Unesco (2019) sostiene que hay más de 262 millones de niños, niñas y jóvenes sin escolarizar, y 6 de cada 10 no han adquirido, tras varios años de estudio, las competencias básicas de lectura, escritura y aritmética lo cual perpetúa la pobreza y la marginación. Frente a esta realidad, desde hace varios años, se tiende a proponer, a nivel internacional y nacional, una educación inclusiva, que implica atender a las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes considerando especialmente aquellos casos en los que puede existir un riesgo de exclusión educativa y por ende social.

La educación inclusiva, está orientada a garantizar el acceso a una propuesta de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También interpela a todos los responsables a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas y los apoyos necesarios que permitan esa inclusión. Implica obviamente un curriculum es esa misma dirección (Unesco, 2004)

Agrega la Unesco en el 2005, la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender

Tomando a Booth y Ainscow (2002), mencionan que la inclusión se concibe como un conjunto de procesos que son orientados a eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la colaboración de los estudiantes. O como señalan Echeita y Ainscow (2011), la inclusión educativa se conceptualiza en diferentes aspectos como la visión diferente de la educación basada en la diversidad donde es una responsabilidad del ámbito educativo, que tienen avanzar sobre enfoques homogéneos, esto significa que a todos los estudiantes que se les ofrece la misma calidad y cantidad de contenidos y de enseñanza. Es por eso que el currículo tendrá que abrir el abanico de posibilidades para lo común y para lo diverso, ofreciendo el aprendizaje universal para todos los estudiantes. Además de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para que la permanencia en la escuela sea posible. Estas barreras se ven entre los estudiantes y los demás participantes tales como los profesores, la cultura, la sociedad, es por eso que tiene que estar dirigida para eliminar estas barreras que limitan las oportunidades de aprendizaje en las actividades educativas, integrando todas las formas, tipos y estilos de aprendizajes donde puede ser informal, formal, personalizado, abierto, dirigido, o una educación a distancia o domiciliaria, además como diferentes objetivos de aprendizajes.

Desde tal perspectiva se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010).

En el caso específico de los/as estudiantes con discapacidad, la UNESCO (2005), entiende que en la educación inclusiva implica que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a los colegios de educación común, dicho en pocas palabras, participar de las mismas escuelas que cualquier otro estudiante, pero dando educación de calidad con los soportes necesarios para ello. La educación inclusiva va de la mano de dos concepciones, uno que la discapacidad no es una cualidad intrínseca de la persona y que del concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, como sostiene la ONU (2006), la discapacidad es un concepto que evoluciona y que es sumamente dinámico, se la piensa como la interacción entre las personas con deficiencias o ciertas dificultades y las barreras de la actitud y el entorno. El resultado de la interacción genera el distanciamiento social, o actitud de exclusión a la persona con discapacidad.

La OMS (2005), por su parte, define a la discapacidad como cualquier restricción o impedimento de la capacidad para la realización de actividades en la forma en que se considera normal para el ser humano, pero siempre en relación a una propuesta o meta que no ha sido adaptada a la persona.

Según la convención de los derechos de las personas con discapacidad (CDPD, 2006), la discapacidad, se define como aquellas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a

largo plazo o de forma más circunstancial, pero con cierta permanencia, se presentan al interactuar con diversas barreras que pueden impedir la participación plena y efectiva, de estas personas, en la sociedad. Ubican a estas personas en desigualdad de condiciones sean sociales, económicas o educativas.

En el Manual Básico sobre el desarrollo inclusivo (IIDD, 2007) define a la discapacidad como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y de entorno, que evitan la participación plena y efectiva, la inclusión y el desarrollo de estas personas en la sociedad donde viven, en condiciones de igualdad con los demás.

Por último, se puede citar a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la salud (CIF 2001), que sostiene que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, estas son creadas por el contexto o el entorno social, pero que las ponen en situación de desigualdad y riesgo de exclusión.

Retomando el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que surge a partir de la ley española de educación de 1990, se considera a un estudiante que para acreditar el curriculum, necesita otro tipo de apoyos y ayuda a lo largo de su escolaridad por su discapacidad o por circunstancias que impiden esta situación. Este concepto a fin del siglo XX, abre la puerta a pensar en la diversidad y en la inclusión.

Cabe señalar, que estas necesidades espaciales, serán definidas o entendidas de forma muy distinta, y por ende las intervenciones propuestas también. Esta diferencia, se relaciona fuertemente con el modo que, en este caso, la docente y la escuela entienda la discapacidad y la diversidad.

Se pueden plantear tres formas principales de conceptualizar la diversidad: 1) la que asocia la diversidad con la atención a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes y busca compensar las desigualdades de estos; 2) la que pugna por una enseñanza individualizada, adaptada a las características de la persona que aprende y que entiende el proceso de aprendizaje como una construcción individual; y 3) la que considera que la diversidad puede ser un soporte para la construcción de una sociedad democrática, plural y tolerante.(Gairín,2000).

Ahora bien esto se asocia, a modelos sobre los cuales se explica la discapacidad:

1) El modelo de prescindencia: que se caracteriza por el temor y rechazo hacia las personas con discapacidad y que la explica en términos demoniacos; es decir, las personas con estas características se consideraban que estaban poseídas por demonios y que había que ayudarlas a expulsarlos. Esta perspectiva de segregación se centra en el déficit de aquellas personas que presentaban alguna “diferencia.

2) El modelo médico rehabilitador: que surge durante la Edad Media, explica la diversidad como una enfermedad. Bajo este modelo es que surge la visión de que las personas con estas características son educables, centrándose en la atención de aquellas con discapacidad sensorial, motriz e intelectual; dándose bajo este modelo el surgimiento de la educación especial. Este modelo asumió un papel preponderante para entender las deficiencias presentadas por algunas personas consideradas como anormales. Desde el final del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, se impulsa una orientación educativa, pero siempre desde el contexto médico, ya que son ellos quienes resaltan que la educación de estos colectivos es necesaria, pero con cuidado porque su conducta anormal resultaba un peligro para la sociedad. Sin embargo, lo que no cambia es el aspecto de segregación de la atención en instituciones específicas, aunque con el

tránsito del tiempo vaya cambiando de nombre, pero no de esencia: pedagogía terapéutica, pedagogía correctiva, pedagogía especial.

3) El modelo social, que surge en la segunda mitad del siglo XX, atribuye las causas de la discapacidad a agentes sociales; es decir, en la medida en que las personas reconozcan a aquellas con discapacidad, sus limitaciones y barreras quedarán minimizadas. Bajo esta perspectiva, se ha conceptualizado la integración educativa y lo que hemos propuesto como educación inclusiva. (Gairín, 2000).

Un elemento clave de este cambio de paradigma ha representado el pasaje desde la definición de la discapacidad centrada en el déficit, a partir de condiciones médicas, hacia una concepción más dinámica e integral, que piensa un complejo proceso de salud, económico, sociocultural y también político, un fenómeno diverso, en el que la discapacidad se forma en la interacción entre las capacidades funcionales de la persona y su entorno físico y social. Son términos incorrectos: persona con capacidad diferente, persona con capacidad especial, deficiente o minusválido, estas fueron reemplazados por el termino Persona con Discapacidad

Igualmente, y antes de continuar, es importante recordar, que aún hoy, las discapacidades son clasificadas desde el enfoque médico. Así se considera seis discapacidades, la discapacidad física son las personas que presentan disminución en la capacidad del movimiento. La discapacidad intelectual que se caracteriza por las limitaciones significativas, esta suele aparecer antes de los 18 años, su diagnóstico e intervención es distinto al de discapacidad mental y psicosocial. La discapacidad mental es el deterioro de la funcionalidad y comportamiento, es decir alteraciones o deficiencias en el sistema neuronal, de una persona que no pudiendo manejar hechos detonan a una situación alterada a de la realidad. La discapacidad psicosocial son limitaciones de las personas que presentan disfunciones para realizar actividades. La

discapacidad múltiple es la presencia de dos o más discapacidades tales como físicas, sensorial, intelectual o mental. La discapacidad sensorial son las personas que perdieron la capacidad visual o auditiva. La discapacidad auditiva es la disminución o falta para la capacidad de oír. Por último la discapacidad visual es cuando hay una disminución significativa de la agudeza visual por más que use lentes.

Así mismo tomando al DSM desarrollado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA), publicó la actualización de DSM-5 en el año 2013, nos centraremos en 2 clasificaciones, la discapacidad intelectual, (Trastorno del desarrollo intelectual) que es un trastorno que inicia en el periodo del desarrollo y que además tiene limitaciones en el funcionamiento intelectual, como así también en el comportamiento adaptativo tales como social, conceptual y práctico. La segunda clasificación es trastornos motores (Trastorno del desarrollo de la coordinación), se manifiestan como torpeza, lentitud y poca precisión en la ejecución de las habilidades motoras, los síntomas inician en el periodo temprano del desarrollo además de interferir en la vida cotidiana en influye en la productibilidad escolar, laborales, óseo.

Ahora bien para que la educación inclusiva deje de ser una declaración de intenciones y se plasme en propuestas concretas es importante que cada país tenga una legislación al respecto que obligue y de derechos a las personas con discapacidad para acceder por ejemplo a las escuelas comunes, o que regule y permita a los demás actores del sistema educativo como al propio sistema generar intervenciones con ese horizonte, pero con recursos y apoyos, sólo económicos sino educativos, de salud, sociales, etc.

En nuestro país, Argentina, cabe señalar que en el 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206 que tiene esta perspectiva, Se suma que nuestro territorio, en 2008 (por medio de la ley 26.378) adhirió a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, documento de la Organización de Naciones Unidas y que desde 2014 (por la ley 27.044) tiene jerarquía constitucional. Pueden sumarse Ley 22.431 (1981) que establece un sistema de protección, estableciendo que el Certificado Único de Discapacidad acreditará plenamente la discapacidad en todo el territorio nacional. Ley 24.901 (1997) que instaure un sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.

Otras normativas relevantes al respecto son la Ley de Salud Mental 26657 del 2010 y que se están realizando un sinnúmero de modificaciones a la ley 22431 en post de una propuesta en donde la discapacidad sea pensada como un concepto dinámico y según el contexto, rompiendo con una mirada biológica médica y que va en línea con la posibilidad de inclusión y autonomía de la persona con discapacidad. Además, fuertemente centrada en la abolición de derechos.

Para mencionar alguna legislación importante, en el 2013, ya centrados en el ámbito educativo- salud salió la Resolución N° 782/13 que establece el accionar de un Acompañante o Asistente Externo dentro de las instituciones educativas. Esto implica la posibilidad de contar con un apoyo que no reemplaza al docente, pero acompaña en la parte conductual, sociabilización, a los/las estudiantes con discapacidad en el aula. No tiene incumbencia en lo pedagógico, pero existen en este sentido otros actores que cumplen esa función de apoyo. También está la regulación del pago de este acompañante externo, a través del sistema de Obras sociales o prepagas de salud.

Por lo tanto, aunque no es el paraíso, Argentina tiene leyes y normativas que permiten trabajar desde la educación inclusiva, sostener algunas intervenciones que respeten esta política y propuesta. Se suma como un dato más, el trabajo que viene realizando la agencia nacional de

discapacidad ANDIS (decreto 698/17) y a muchas organizaciones y fundaciones que trabajan en el país sobre la temática de diversidad y una sociedad inclusiva.

La educación inclusiva, propone que la escuela reciba a todos y todas las niñas/os con o sin discapacidad. Esto lleva a algunos otros obstáculos/desafíos o condiciones que posibiliten o no la educación inclusiva, se puede identificar como creencias erróneas las cuales dificultan la integración de las personas con discapacidad o de culturas diferentes. Las barreras físicas porque algunas escuelas no están preparadas para que puedan acceder estudiantes con discapacidad, esto se da muchas veces por la falta de financiación en las escuelas. También podemos mencionar que los planes de estudio son muy rígidos y que no se estaría planteando la necesidad de los diversos tipos de aprendizajes, puesto que los profesores no están suficientemente preparados para hacer frente a una nueva realidad que es la diversidad que se está viendo en las aulas.

De todos estos puntos, desde el campo de la psicología, nos centraremos en este estudio, en las creencias erróneas o no sobre los y las estudiantes con discapacidad, entendiendo que estas creencias, son las actitudes y percepciones que tienen los docentes a la discapacidad. Esto nos lleva a dos conceptos: la percepción y las actitudes, en este caso de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad.

Las percepciones y miradas acerca de las personas con discapacidad se han transformado a lo largo de la historia de la humanidad. Los cambios en las distintas formas de mirar y entender la discapacidad se han visto reflejados en distintos modelos, los cuales varían según los autores o autoras; por ejemplo, Devenney (2005) y Finkelstein (1980), mencionan tres modelos: el de la caridad, el rehabilitador y el social (Barnes 2007, como se cito en Fontana-Hernández; Vargas-Dengo. 2018). Así mismo el modelo de prescindencia se explica desde la edad media que los orígenes de la discapacidad tenían que ver con temas religiosos, excluyendo a las personas

con discapacidad de la sociedad. A su vez el modelo rehabilitador menciona que las personas con discapacidad podían aportar algo bueno a la sociedad, siempre y cuando estén rehabilitadas. Y por último el modelo social menciona que la causa de la discapacidad no tiene que ver con la religión, ni con la ciencia, sino que tiene que ver con lo social.

Barner (2007) por su parte, señala el modelo individual y el social. Estos modelos se concretan en los abordajes pedagógicos que ponen en marcha los docentes. Cabe señalar que el modelo social sostiene que la discapacidad como tal es una construcción social como lo mencionan (Albrecht, 1992) y (Priestey, 1998) y que los significados se construyen socialmente a partir de la interpretación que se haga de la realidad según el contexto histórico, social y cultural.

Por otro lado, desde otras posiciones, se presume que el significado de la discapacidad es construido sobre la base de procesos cognitivos y perceptuales (Wright, 1983). En este sentido, Vargas, (1994), sostiene que la formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad.

La percepción es un proceso que involucra, la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad (Vargas, 1994).

Por otra parte, desde la psicología social se han estudiado las actitudes en términos de conductas sociales que se originan en procesos de interacción con otras personas, por lo que se han denominado actitudes sociales. Desde este campo, se han estudiado las actitudes hacia las

PCD (personas con discapacidad), como también los estereotipos y los prejuicios. Cabe acotar que tanto los estereotipos como los prejuicios hacia las PCD también se han estudiado desde la perspectiva interpretativa en términos de representaciones sociales, es decir, interpretaciones que se hacen de la realidad y que permean el imaginario colectivo.

Dicho de otra manera, cómo hoy es conceptualizada la discapacidad permite entender las necesidades educativas especiales de los estudiantes, y por ende visualizar cómo pueden ser atendidas a través de la educación inclusiva.

De esto se comprenden las diferentes actitudes que se tienen hacia esta, porque educar implica una revisión de las normativas existentes vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza, buscando la posibilidad de habilitar infinitas formas de procurar el aprendizaje de los estudiantes, dejando atrás los dispositivos normalizadores y asumiendo que el profesor juega un papel preponderante para hacerla realidad (Ainscow,2005) y (Tregaskis, 2006) ya que la actitud de este tiene un impacto en los demás actores educativos (otros profesores, padres de familia y estudiantes con y sin necesidades educativas especiales), pudiendo facilitar u obstaculizar la integración y aprendizaje de los estudiantes (Kim,2011);(Ojok y Wormnaes, 2013); (Thaver y Lim, 2014). Por lo tanto, los recursos y los apoyos con los que cuente el profesor en su institución determinaran la actitud hacia sus estudiantes.

De manera puntual, el hecho de que en muchas ocasiones los docentes no se consideren capacitados o aptos para su implementación, los lleva a proponer que los estudiantes que no se ajusten a su concepción de “estudiante regular” sean canalizados a los servicios de educación especial en procesos segregados (Vega-Godoy, 2009) de ahí que su autoconcepto, como él se percibe, si es capaz o no, pueda identificarse como un determinante de su actitud hacia la educación inclusiva o la exclusión.

Esto se ve en algunas investigaciones como la de Fontana-Hernández, Vargas-Dengo (2018), cuyo objetivo fue indagar las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. En las conclusiones destacan que si bien el profesorado cuenta con una actitud favorable hacia la inclusión y la fundamentación filosófica que la sustenta, considera que no cuenta con los recursos necesarios ni el tiempo para concretarla en la práctica, así como tampoco con la capacitación y formación requerida para ello.

Como se ve, esta situación trae consigo una carga importante de subjetividad, ya que para algunos profesores pudiera resultar relevante centrarse en las limitaciones, mientras que para otros sería enfocarse en el comportamiento o en las capacidades, al igual que preferir los procesos formativos en contextos segregados o inclusivos. Subjetividad que ha sido promovida por el modelo imperante en el momento en que dicho profesor se formó y de las creencias de la época puedan ser establecidas como determinantes de la actitud de los profesores sobre la educación inclusiva o la inclusión o exclusión de los estudiantes con discapacidad.

Entonces, se entiende por actitud a una predisposición a responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas o grupos de personas y situaciones. (Catalán &González, 2009).

Desde el punto de vista se puede mencionar tres aspectos, el cognitivo o ideológico: se entiende que una actitud refleja pensamientos, ideas, creencias, opiniones, percepciones acerca de un objeto actitudinales (es decir, de qué manera el objeto actitudinal es definido). El afectivo: cada pensamiento, a su vez, tiene asociado algún grado de emoción positiva o negativa (componente afectivo, evaluativo, sentimental), que implica simpatía o antipatía hacia cosas o

personas. El componente conductual, comportamentales o reactivo supone la predisposición para actuar, acercándose, alejándose, o yendo contra el objeto.

Las actitudes y los proyectos de personas o grupos hacen posible que las políticas educativas avancen (Perrenoud, 2004). Se evidencia, entonces, la importancia del compromiso de los docentes en las modificaciones que la práctica requiera, en relación con los estudiantes, con la profesión y con la escuela, más allá de imposiciones legales (Bolívar, 2010).

Estas actitudes se basan en sus percepciones sobre la discapacidad. Como sostienen investigaciones recientes, (Fontana Hernández & Vargas Dengo 2018), en Costa Rica, cuyo objetivo general fue analizar las percepciones y construcciones del personal académico sobre la discapacidad y sus implicaciones en la atención educativa. Se utilizó un enfoque cualitativo.

Los resultados arrojan que, en el contexto de dicha universidad, las construcciones conceptuales sobre discapacidad se elaboran desde un enfoque tradicional a partir de la percepción de la discapacidad como una condición individual centrada en la persona. Esto implica que la discapacidad se concibe en términos de deficiencia y se especifica esta concepción en términos tipológicos, ya sea como dificultades cognitivas o como discapacidad física. Solamente en una de las respuestas la discapacidad se define como diferencia; pero destacando que no es una dificultad. La discapacidad también se percibe como un problema físico o mental, o bien de aprendizaje o de acceso. En algunas ocasiones, la conceptualización alude al funcionamiento de la persona, o también se le relaciona con una necesidad. En otras palabras, el término discapacidad se entiende de forma muy general y se tiende a confundir con el término necesidades educativas especiales.

Según las investigadoras Fontana-Hernández y Vargas-Dengo (2018), siguen apareciendo las siguientes percepciones sobre discapacidad, tales como percepciones que ponen el énfasis en la persona, es decir, que el interés es mas en la persona en sí que en la discapacidad.

Las precepciones centradas en una caracterización de una PCD dan cuenta como buscan calificativos para definir a una PCD. Las Percepciones que apuntan lo que significa o representa para sí mismo tener una discapacidad, en este sentido hace énfasis a que todos somos iguales, de igual derechos. Las percepciones referidas a lo que se cree implicarían a futuro tener una discapacidad, esta percepción da cuenta a como uno mismo se vería si tuviera una discapacidad, como lo afrontaría. Por último las percepciones de la discapacidad en términos relacionales con las demás personas en esta percepción se manifiestan la relación que tiene una PCD con la sociedad, queriendo considerarse como un igual para no sentirse discriminado y poder sentirse comprendidas por la sociedad.

Por otro lado, es importante retomar investigaciones como la de (Sevilla Santo, Pavon y Rio 2018), en México, donde se proponen indagar la actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados arrojaron que existe una actitud negativa de los docentes hacia la educación inclusiva. No obstante, en apariencia existen aspectos positivos en esta, cuando se hace referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales como una respuesta socialmente deseable, ya que resulta más oportuno para los docentes cuestionar lo que implica el desarrollo de la educación inclusiva que realizar comentarios hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Otra conclusión que la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva está más influenciada por la formación recibida que por la edad. Más jóvenes más visión inclusiva.

Por otra parte, el hecho de que el grado máximo de estudios y el área de especialización no resulten determinantes de la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva. Es relevante aclarar que lo anterior no contradice la necesidad de que las instituciones educativas apuesten por esquemas de capacitación que brinden espacios de colaboración para el trabajo de las adecuaciones curriculares y la creación de estrategias de enseñanza incluyentes. Otro resultado significativo es el hecho de que la experiencia docente no resultara condicionante de la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva.

Para citar otras investigaciones y resultados sobre actitudes docentes y estudiantes con discapacidad podemos tomar la de (Solís García y Arroyo Resino 2022), en España en donde se propusieron indagar las actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. Sus resultados arrojaron que la actitud positiva de los docentes es una condición necesaria para la inclusión y no hay diferencias significativas en cuanto a edad, experiencia o sexo.

En cuanto a esto último cabe señalar que no existe un criterio unánime, algunas investigaciones han encontrado diferencias significativas en cuanto a la edad, sosteniendo que las actitudes resultan ser más positivas en los maestros más jóvenes (García & Alonso, 1985).

En este sentido, (Domínguez & López, 2010) concluyen que, a mayor edad, menor importancia se le concede a los aspectos normativo-legislativos que enmarcan la diversidad. Lo mismo ocurre con el sexo, las investigaciones no ofrecen un criterio unánime en cuanto a la influencia del sexo; hay quienes consideran que los hombres tienen una actitud más favorable que las mujeres (Baña et al.; 2006) y quienes no encuentran diferencias significativas (Domínguez & López, 2010); (García & Alonso, 1985); (Moreno et al., 2006) o puntúan a las mujeres por encima de la media y a los hombres por debajo (Martínez & Bilbao, 2011).

Por su parte, la experiencia entra en esta misma contradicción, ya que para algunos estudios, el aumento de la información, de la especialidad o de la capacitación parece mejorar las actitudes (García & Alonso, 1985); (Talou Borzi et al.; 2010), pero no se encuentra coincidencia respecto a la relación de la actitud con la experiencia de los docentes (Martínez & Bilbao, 2011).

La capacitación es una de las posibles intervenciones externas (apoyos) que deberían recibir los docentes para mantener su compromiso (Bolívar, 2010). Como considera (Perrenoud, 2004) sería importante que los docentes participaran en los procesos de decisión y fueran, a su vez, agentes de su propia formación (Castaño, 2012).

Para ir terminando, se mostró desde varias aristas que la percepción de ser capaz de trabajar con discapacidad es una condición importante, pero ella debe estar fundamentada en una formación que proponga la misma. Los docentes, en particular de nivel primario, en Argentina, carecen de formación específica al menos en el profesorado para atender los desafíos que la educación inclusiva les propone.

En Argentina para que una persona puede ejercer la docencia a nivel primario según la nueva ley de educación provincial N°13.688 se debe realizar un profesorado de nivel superior en los institutos de formación docente habilitados con una duración de la carrera de 4 años, donde su formación consta del conocimiento del sistema educativo, la escuela, enseñanza, el trabajo del docente en el contexto histórico, social y actual. La carrera está dividida en 8 semestres y al finalizar la carrera el/la estudiante deberá haber cursado y aprobado un total de 32 asignaturas, contemplando las prácticas profesionales, con una carga horaria total de 2.816 horas, es decir, 32 horas que corresponden a 1 modulo por semana y 64 horas 2 módulos por semana etc.

Si revisamos los planes de estudio de los profesorados, vemos que en relación a la educación inclusiva y a trabajar con personas con discapacidad, no hay una materia que pueda

vincularse estrictamente. Si por supuesto, los maestros y maestras de educación especial tienen una formación más cercana a la propuesta pero no son los docentes que están a cargo del aula de las escuelas comunes. Por lo tanto, la formación y capacitación que en manos de los docentes, cabe aclarar que más allá que algunos de estos cursos son gratuitos como los de INFOD, ABC, muchos de ellos son pagos, sin que las instituciones o sindicatos docentes se hagan cargo de estos costos.

Otro punto a focalizar es que la mayoría, por no decir todos, implican cursarlos, sean en modalidad online o presencial, por fuera del horario de trabajo, exigiendo resignar horas de descanso, esparcimiento, familiares, etc. No se considera ese tiempo como parte de la labor docente, tampoco una exigencia para su habilitación profesional, luego de años de experiencia o ejercicio, pero debería ser reconocida como capacitación en terreno o con alguna licencia por formación.

Se suma que las jornadas pedagógicas institucionales y obligatorias, a veces no proponen estos temas, o en algunas oportunidades se ha exigido concurrir un sábado.

Frente a esta realidad es que desde este trabajo de tesis, se plantea la siguiente pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones y actitudes de las docentes de nivel primario hacia los y las estudiantes con discapacidad en una escuela pública del Gran Buenos Aires en el año 2022?

El objetivo general fue, explorar las percepciones y actitudes de las docentes de nivel primario hacia los y las estudiantes con discapacidad en una escuela pública del Gran Buenos Aires en el año 2022.

Los objetivos específicos fueron

Caracterizar las percepciones de las barreras que tienen las docentes para implementar una educación inclusiva en el nivel primario en una escuela pública del GBA.

Caracterizar las percepciones sobre discapacidad que tienen las docentes de nivel primario en una escuela pública del Gran Buenos Aires en el año 2022.

Describir las percepciones sobre las NNE de los estudiantes que tienen las docentes de nivel primario de una escuela pública de GBA.

Identificar actitudes acerca de la discapacidad que muestran las docentes de nivel primario hacia los y las estudiantes con discapacidad en una escuela pública del Gran Buenos Aires en el año 2022.

Métodos y técnicas

Según Hernández Sampieri (2014), puede decirse que esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, en el que se pretende describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado. Por ello, la recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas y no se inicia con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.

A su vez, según el alcance de los objetivos del estudio, puede clasificarse como exploratorio- descriptivo. Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno, y generalmente anteceden a los otros, ya que el fenómeno fue poco estudiado y descriptivo, busca caracterizar y especificar las propiedades del objeto a abordar. (Sampieri, 2014).

Se utilizaron datos primarios, que surgieron de la recolección de los mismos por medio de la administración de una encuesta y una entrevista, en un tiempo único y determinado por eso, se lo caracteriza como transversal, y no experimental ya que no se manipuló las variables. (Sampieri, 2014).

El tipo de muestro fue no probalístico, es un método de muestreo que depende de gran medida en la experiencia de los investigadores, este muestreo se lleva a cabo mediante métodos de observación. Puede clasificarse, además por conveniencia, Teddlie y Yu (2007) denominan por conveniencia ya que se trata una muestra integrada por informantes cautivos o por

voluntarios que a los cuales se tiene accesibilidad, la facilidad, rapidez y bajo costo para acceder a ellas.

El tamaño de la muestra se determinó por lo que en la investigación cualitativa se conoce como saturación, es decir se ha llegado al punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos.(Creswell, 1998).

En este caso, la muestra estuvo conformada por 11 docentes, de sexo femenino, de nivel primario, de una escuela de nivel, de la localidad de Berazategui, zona sur, provincia de Buenos Aires. Se incluyó a toda docente que quisiera participar de forma voluntaria, y que fuese personal de la escuela seleccionada. Además, que hayan trabajado, o trabajen con estudiantes con necesidades educativas especiales. Se excluyen aquellas que por algún motivo no estuviesen en funciones.

Para la recolección de datos, la investigadora, administro dos instrumentos, una encuesta sociodemográfica breve, y una entrevista semiestructurada.

La encuesta indagaba los siguientes ítems edad, estado civil, años de antigüedad en la docencia, grado en el que trabaja este año, cuántos alumnos totales tiene en el aula, en cuantas escuelas trabaja, tiene actualmente estudiantes con necesidades espaciales. La misma fue entregada a las docentes, y completadas por ellas mismas, sin realizar preguntas en ninguno de los ítems.

En una segunda instancia la investigadora, administro la entrevista semidirigida, que es un instrumento del enfoque cualitativo, que permite una narración conversacional que crea el entrevistador y el entrevistado (Mella, 1998), pero a partir de ejes que responden a las aristas

principales a indagar del objeto. Según Ryen (2013). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir alguna pregunta adicional para poder dejar en claro conceptos y así poder recaudar mayor información.

La entrevista semidirigida, fue realizada cara a cara entre las docentes y la investigadora, Previa autorización fue grabada y se desgrabó con el objetivo que las respuestas, puedan mantener la fidelidad de las palabras e interpretaciones de las participantes. Se realizó en un espacio privado, en la escuela. El tiempo aproximado fue de entre 30 a 40 minutos.

Dicha entrevista, se construyó en función de la categoría educación inclusiva, y a partir de ella, se determinaron cuatro códigos. Esto basado en el marco teórico y las investigaciones.

Los códigos fueron:

- a- Percepción de las Barreras a la inclusión
- b- Percepción frente a la discapacidad
- c- Percepción de las NEE
- d- Actitudes frente a la discapacidad

Para indagar estos códigos se construyeron, preguntas abiertas, con algunas repreguntas.

Para el código Percepción de las Barreras a la inclusión, se utilizaron las preguntas 1, 4, 6 y 7.

Para el código Percepción frente a la discapacidad, se utilizaron las preguntas 2, 3 y 4.

Para el código Percepción de las NEE, se utilizaron las preguntas 2 y 3.

Para el código Actitudes frente a la discapacidad, se utilizaron preguntas 3 y 5.

Antes de realizar la recolección de datos definitivos, se realizó un estudio piloto de la entrevista. Esto quiere decir que se administró la misma en pequeños grupos con características similares a la muestra que permitieran probar aspectos metodológicos y así evitar la aparición de un defecto que sería nefasto en el estudio posterior.

Resultados

Según los objetivos, el primero fue caracterizar la muestra. Esta estuvo conformada por 11 docentes mujeres de nivel primario de una escuela pública del GBA. La mayoría de las docentes están solteras. El 16 % de la muestra tienen entre 1 a 10 años de antigüedad, mientras que el 84 % tienen entre 11 y 20 años de antigüedad. El 50 % trabaja en dos escuelas y 50 % trabaja solo en una. Las que trabajan en dos escuelas, tienen a su cargo aproximadamente unos 50 alumnos, y en un solo turno, entre 25 y 35 alumnos. El 30 % trabaja en segundo ciclo de primaria, mientras que el resto en primer ciclo. Todas han trabajado y trabajan con estudiantes NEE.

Tomando el segundo objetivo, caracterizar las percepciones de las barreras que tienen las docentes para implementar una educación inclusiva, cabe señalar que el 80 % afirmó que se realiza inclusión en la escuela, aunque explicitaron no hay criterios claros ni uniforme para realizar la misma. Reconocen que existen normativas, pero hay demasiada burocracia que no facilita. El 30% mencionó que el número de estudiantes por aula no facilita la inclusión y que también los acompañantes externos a la inclusión a veces no son posibles de tener en tiempo y forma.

En cuanto al lugar del Estado nacional y provincial y la escuela, señala el 60 % la falta de financiación, falta de capacitaciones adecuadas y gratuitas, normativas y protocolos claros. Como dice una docente “se habla mucho pero después la realidad es otra”. Más del 40 % señalan características o comportamientos de los y las docentes, que son obstáculos, como no trabajar en equipo, o poco compromiso. El 60% se autopercibe con pocas herramientas pedagógicas y señalan que a veces pueden adaptar algunas actividades según la discapacidad, pero en palabras

de una docente “nos falta mucho a nivel profesional”, otra señala “cuando son discapacidades que puedo manejar genial pero cuando no, como a veces me pasa la intelectual, trato de hacer lo mejor posible, y trato de tener paciencia”.

En cuanto al tercer objetivo caracterizar las percepciones sobre discapacidad que tienen las docentes de nivel primario, el 100% tiene una percepción centrada en la persona, una percepción que la discapacidad es un déficit o deficiencia individual, que debe ser compensada, y fuertemente está definida o clasificada esta discapacidad por el modelo médico. Para retomar algunas de las palabras de las entrevistas, al preguntarles si hay estudiantes con NEE, todas afirmaron que sí, y al describir cuales, sus palabras fueron “autistas, TGD, discapacidad motriz, trastornos motores” Realizaron una enumeración de diagnósticos descontextualizados. Señalaron a su vez que trabajaban con discapacidad motora e intelectual. En relación a estas dos, señalaron que se autoperciben más capaces con las motoras, sin que ellas incluyan visuales o auditivas, y se ven con menos recursos pedagógicos frente a las intelectuales (en general hicieron hincapié a diagnósticos como TEA). Algunas manifestaron (20%) algún temor frente a las conductas de estos estudiantes, aunque refirieron que debían ser escolarizados. “A veces que un directivo no me informe el diagnostico de un estudiante me resulta peligro, porque de repente está ahí en el aula y no sé que hacer, o no tengo nada preparado para él, igual en la escuela”.

En función del cuarto objetivo, describir las percepciones sobre las NEE de los estudiantes estaban fuertemente centradas, en lo que no podían hacer (déficit) según la clasificación de discapacidad que ellas otorgaban al estudiante, basadas en el criterio médico.

Cuenta una de las docentes “cuando tengo algún estudiante TEA, primero trato de tener paciencia, después le digo a la acompañante que trate de adecuar el tema al nivel del alumno”. Otra docente, “es importante que te informen que deficiencia tiene así preparas material para ese

alumno y puede seguir la clase de alguna manera”. Algunas (20%) no han podido clasificar esas NEE sosteniendo que “todos los estudiantes son iguales”. El 60% igualmente mostró que le cuesta identificar las NEE y abordarlas, algunas sostuvieron que “investigo sobre el tema”, “leo sola” y sólo una señala que “se da el tiempo para conocer a sus estudiantes”, haciendo un diagnostico situacional pedagógico, pero siempre prolifera la necesidad de adaptar en función de las características del estudiante con discapacidad. Existen acciones individuales y no la posibilidad de pensar escuelas diversas o curriculum más flexibles.

Por último, se propuso desde la investigación identificar actitudes acerca de la discapacidad que muestran las docentes de nivel primario. El 100 % de las entrevistadas de manera explícita se han manifestado positivamente hacia la inclusión educativa, pero cuando se despliega el tema, aparecen actitudes negativas o de exclusión como ser recurrir a los acompañamientos externos, pero sin que se trabaje en equipo con ellos, ahora el estudiante está dentro del aula pero es entregado al trabajo exclusivo con ese personal de apoyo.

También, aunque sostienen que la inclusión es una responsabilidad de todos, hay poca participación de las familias o de los propios estudiantes en el proceso educativo, tampoco se fortalece el trabajo en equipo en el plantel docente, muchas veces sugieren que sería mejor en algunos casos que ese niño o niña este en una escuela de educación especial ya que la escuela no puede afrontar ese diagnóstico por falta de recursos.

Discusión

Esta estuvo conformada por 11 docentes mujeres de nivel primario de una escuela pública del GBA. La mayoría tenía una antigüedad en el cargo que iba de los 5 a los 15 años de experiencia en las aulas con estudiantes con NEE. El 100% de la muestra mostró una actitud positiva a la educación inclusiva, esta actitud positiva, es condición necesaria para todos los autores e investigaciones siendo una condición necesaria para la implementación (Solís García y Arroyo Resino 2022), pero también sostienen los autores que es difícil en estos tiempos mostrar disconformidad con la perspectiva imperante y entonces puede ser más una actitud correcta ante la mirada pública (Sevilla Santo, Pavón y Río 2018).

En línea con las barreras señaladas por los distintos organismos internacionales Unesco (2005) y OMS (2005), las entrevistadas señalaron que hay normativas e intenciones para la implementación de la educación inclusiva, hasta una suerte de ingreso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, pero sin protocolos o criterios claros, es decir no se ha hecho las modificaciones de fondo. Ellas identifican barreras como la falta de financiación en las escuelas o la burocracia para que lleguen los recursos, por ende, las docentes se perciben sin los apoyos necesarios, esto les genera en muchos casos sobrecarga y falta compromiso (Blanco 2010). Se suma que un apoyo que los autores señalan como fundamental en este punto es la capacitación y la participaran en las docentes en procesos de decisión (Perrenoud, 2004). La capacitación es una de las posibles intervenciones externas (apoyos) que deberían recibir los docentes para mantener su compromiso (Bolívar, 2010) y ser agentes de su propia formación (Castaño, 2012), pero a diferencia de cómo se señaló al principio, ser agentes activos no implica delegar la responsabilidad estatal en las manos de las docentes, en donde deben realizar una

formación en sus horas libres y asumiendo los costos económicos. Esto debería ser una política de Estado, implementada en las escuelas, como una capacitación en campo y de los recursos humanos, una implementación necesaria para la educación inclusiva.

Por esto es importante destacar que una barrera que genera una percepción que puede ser la base de actitudes negativas a la inclusión, es que las docentes se perciben sin capacitación o sin preparación para abordar temas relacionados con la discapacidad. Se perciben sin suficientes herramientas para abordar la diversidad que se está viendo en las aulas, se sienten “desbordadas” o con un autoconcepto negativo sobre su capacidad de pensar estrategias pedagógicas inclusivas y empiezan a tener, actitudes y tomas de decisión excluyentes o sectarias, sin darse cuenta. Se suma a esto los curriculum rígidos que las deja con acciones reparadoras o compensatorias para que el estudiante con NEE pueda encajar en la homogeneidad del curriculum. Esto concuerda con los resultados de Fontana-Hernández, Vargas-Dengo. (2018), donde se destaca que si bien el profesorado cuenta con una actitud favorable hacia la inclusión al considerar que no cuenta con los recursos necesarios ni el tiempo para concretarla en la práctica, así como tampoco con la capacitación y formación requerida para ello, presentan practicas más cercanas al modelo tradicional de educación y una percepción de la discapacidad centrada en lo individual, en la persona y en el déficit. Por lo tanto, esta autopercepción de incapacidad de las docentes las lleva a proponer que los estudiantes que no se ajusten a su concepción de “estudiante regular” sean canalizados a los servicios de educación especial en procesos segregados como puede ser Acompañamientos externos, reducción horaria, etc (Vega-Godoy, 2009)

Cabe aclarar como sostienen Thaver y Lim, (2014) percibirse sin los recursos y los apoyos las maestras, van a desarrollar actitudes hacia los estudiantes con discapacidad menos inclusivas.

Se suma a esto que el 100% de la muestra tiene una percepción de la discapacidad, según la concepción individual, basada en el déficit, clasificada desde el modelo médico o el DSMV (motores- intelectuales- Tea) sosteniendo un modelo de caridad o rehabilitación hacia la discapacidad Devenney (2005) y Finkelstein (1980) o como dice (Gairín, 2000) compensatorio.

Por lo tanto, las NEE son identificadas como una cualidad o déficit intrínseco al estudiante. Vemos, por lo tanto, que las percepciones y las NEE de los estudiantes están basadas en concepciones tradicionales e individuales, que contradicen las propuestas de la educación inclusiva. Como en muchas investigaciones, la edad, experiencia docente, ni antigüedad son factores que se asocien de forma significativa en relación a las percepciones o actitudes, y mucho menos como posibilidad de generar concepciones a fin a la inclusión y a la sociedad democrática.

En conclusión, como se ve, en la investigación, la posibilidad que se implemente la educación inclusiva además de generar las normativas necesarias, es imprescindible que los apoyos, capacitaciones lleguen a los docentes y sean percibidos por ellos. El docente, es un agente primordial en este proceso, es quien desde sus percepciones, generará un modo de concebir la discapacidad, de identificar las NEE, y con sus decisiones una actitud positiva o no hacia la inclusión. Una inclusión real que no sean meros esfuerzos individuales, o buenas intenciones, o exclusiones en cubierta. Quedó claro que esto trae consigo una carga importante de subjetividad, ya que para algunas docentes pudiera resultar relevante centrarse en las limitaciones, mientras que para otros sería enfocarse en el comportamiento o en las capacidades, al igual que preferir los procesos formativos en contextos segregados o inclusivos. La subjetividad que ha sido promovida por el modelo imperante tradicional, hoy fuertemente

arraigado e implementado. Modelo en el que las maestras se han formado y recurren en busca de soluciones al sentirse solas o sin recursos, porque es lo que saben.

Como se vio, las creencias o percepciones de las docentes basadas en el déficit y en lo médico determinan sus actitudes, no las que públicamente dicen sino las que guían el día a día del aula y por ende la inclusión o exclusión de los estudiantes con discapacidad.

Bibliografía

Agencia Nacional de Discapacidad. Boletín Oficial. Buenos Aires (2022)

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/259019/20220315>

Angélica Fontana- Hernández; y Marie Vargas- Demo (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Carina V. Kaplan (2006): Manual “inclusión como posibilidad”. Buenos Aires

Castillas Arias Carmen Aura: Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. Horiz. Pedagóg. Volumen 8, No. 1 Año 2006

Blanco, R. (Coord.) (2010): “El derecho de todos a una educación de calidad”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2) ,25-153.

Creswell, j. (1998). Qualitative inquiry and research design. choosing among five traditions. Londres: Sage

¿Cuál es la situación de la educación inclusiva del país? (Buenos Aires, 2021):

<https://elauditor.info/actualidad/-cual-es-la-situacion-de-la-educacion-inclusiva-en-el-pais-a612d2ebce41b97283bfb35e0>

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). Version Abreviada. España 2001.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

Clasificación de tipo de discapacidad- histórica. (INEGI 1998)

https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf

Concepto de Percepción. Revisado por Editorial, Etece. (2021) <https://concepto.de/percepcion/>

Definición y clasificación de la discapacidad. Cuadernillo 2. (UNICEF 2014)

<https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>

Derecho a la protección de la Salud Mental. Disposiciones complementarias. Derogase ley N°22.917 (2010). <https://www.argentina.gob.ar/salud/montesdeoca/informacion-util-cmdo/ley-de-salud-mental-ndeg26657>

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (2013): Obtenido de <https://www.espacioautismo.com/wp-content/uploads/2022/07/Manual-diagnostico-DSM-5-descargar-ESPACIO-AUTISMO.pdf>

Discapacidad: Contexto, Concepto y Modelos. Muñoz, Andrea (2010). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-81562010000100012#num4

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, 26-46. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Gobierno de México (2013). Conoce los distintos tipos de discapacidad. Obtenido de [tps://www.gob.mx/epn/es/articulos/conoce-los-distintos-tipos-de-discapacidad](https://www.gob.mx/epn/es/articulos/conoce-los-distintos-tipos-de-discapacidad)

IIDI (2007): Manual básico sobre el desarrollo inclusivo. Nicaragua: ISNAYA.

Hernández Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. México D.F., México: Sexta Edición. Editorial McGraw-Hill. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-lainvestigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688. Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2007). Obtenido de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/>

Provincia presento el presupuesto 2022, Sera el año de mayor inversión desde 2015 en educación. (Edición 2021). Obtenido de <https://gacetaeducativa.com.ar/provincia-presento-el-presupuesto-2022-sera-el-ano-de-mayor-inversion-desde-el-2015-en-educacion/>

¿Qué sucede con el presupuesto educativo en la Ciudad de Buenos Aires? (2022). Obtenido de <https://acij.org.ar/que-sucede-con-el-presupuesto-educativo-en-la-ciudad-de-buenos-aires/>

Resolución CFE N° 311/16: Buenos Aires (2016). Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Resolución 1664/2017: Buenos Aires (2017). Obtenido de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20es%20un,cada%20uno%20y%20de%20todos>

Stang-Alva MF. Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real. Cepal. 2011. (iidi, 2007)

Teddle Ch, Yu F. Methodssampling. Typologywithexamples. *J MixMethods Res.* 2007; 1(1):77-100.

Unesco (2005): Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: Unesco (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>). Tejuelo, nº 12 (2011), págs. 26-46. La educación inclusiva... I S S N: 1988 - 8430 P á g i n a | 45 UNESCO/OREALC (2007): “El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5 (3), 1-21.

Anexo

Consentimiento informado

Yo:

ANONIMO_____

Certifico que he sido informado(a) con la claridad y veracidad debida respecto al curso y proceso del instrumento de medición, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente como participante de la presente investigación contribuyendo a la fase de recolección de la información. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna.

Acepto participar en la investigación de la siguiente manera:

Contestando objetivamente las preguntas formuladas en los cuestionarios.

Aceptando que los resultados sean utilizados en la preparación de publicaciones científicas, siempre y cuando se conserve en el anonimato la identidad.

No recibo ninguna retribución económica

Participante (firma)

Investigador (firma)

Encuesta socio demográfico

Edad:

Estado Civil:

Antigüedad docente:

Grado en el que trabaja este año

Cantidad de alumnos por aula

Cantidad de aulas que trabaja

Entrevista semiestructurada

1. ¿Usted considera que en las escuelas hay inclusión? ¿Por qué?
2. ¿En la escuela donde trabaja, hay estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)? ¿Cuáles?
3. ¿En su aula/clase tiene estudiantes con necesidades educativas especiales? ¿qué tipo de necesidades presenta y que hacen ustedes frente a eso?
4. ¿Con qué tipo de discapacidad, piensa usted, sería más fácil poder trabajar? ¿por qué?
5. ¿El trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales se le presenta como fuente de desafíos o de obstáculos?
6. ¿Cree que la institución a la que pertenece, responde a las necesidades específicas de los/as alumnos/as con NNE?
7. ¿El estado, tanto nacional como provincial crean dispositivos y/o entornos favorables para promover la rehabilitación, servicios de apoyo, protección social, políticas y programas inclusivos?