

Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas



Licenciatura en Psicopedagogía

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA

“La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños de Primer Ciclo del Colegio Pablo Besson”

Autor: Puebla, Virginia Sofía

Directora: Licenciada en Psicopedagogía María Cristina Castellino

Mendoza, 2022.

Agradecimientos

En primer lugar y por sobre todas las cosas a Dios y su Palabra, que ha sido mi sostén, fortaleza y me guio en la elección de carrera.

A mis padres, mis pilares fundamentales en cada etapa de mi vida. Quienes se encargaron de educarme con amor y responsabilidad, quienes supieron apoyarme, darme lo mejor, exigirme y guiarme con sabiduría. A cada miembro de mi hermosa familia, porque estuvieron presentes en este proceso de mi formación.

A mi amado esposo, quien me animó en cada momento de la carrera, supo contenerme en situaciones difíciles y alegrarse con cada logro alcanzado. Quien oró por mí, me apoyó en cada momento, me acompañó con amor y paciencia, y buscó brindarme todo lo necesario en cuanto a lo tecnológico para que pudiese finalizar mi trabajo final.

A mis amigos, quienes festejaron cada logro. A mis compañeras de carrera, Florencia, Guadalupe y Mariela, por sus anécdotas y compañía constante. Me llevo la alegría de cursar juntas y sus amistades para toda la vida.

Eterno agradecimiento a mi directora de tesis, Lic. Cristina Catellino, por su generosidad, paciencia, disponibilidad y ayuda que mostró en cada momento y etapa de investigación. Sin sus correcciones, gran experiencia y consejos no hubiese sido posible elaborar este trabajo. Doy gracias a Dios por su vida y por ponerla en mi camino para enseñarme responsabilidad y pasión por esta tarea.

Gracias a cada profesor de la Universidad Católica Argentina por enseñarme con el ejemplo, por transmitir sus conocimientos con humildad y por enseñarme valores que me llevo grabados en mi mente.

Mi cariño a cada persona nombrada.

ÍNDICE

ÍNDICE

Título de la Tesis.....	1
Agradecimientos	2
Índice	3
Resumen y palabras claves.....	6
Introducción	10
Desarrollo	12
I. FASE TEÓRICA.....	13
Capítulo 1: Características de los alumnos de 7 y 9 años	14
1.1 Etapa evolutiva.....	14
1.2 Crecimiento y Maduración.....	14
1.3 Concepto de desarrollo.....	15
1.3.1 Social.....	16
1.3.2 Intelectual.....	19
1.4 Desarrollo y educación.....	21
Capítulo 2: La educación inclusiva.....	24
2.1 El origen del término y sus bases conceptuales.....	24
2.2 Legislaciones y Resoluciones actuales.....	28
2.3 Influencia de la Inclusión en el rendimiento escolar.....	31
Capítulo 3: El rendimiento académico.....	34
3.1 Hacia una definición.....	34
3.2 Enfoques de la evaluación educativa.....	37
3.3 Variables o factores influyentes en el rendimiento académico.....	39
3.4 Aprendizaje de Lengua y Matemática.....	42
II. FASE EMPÍRICA.....	45
CAP 1: Marco metodológico.....	46
1.1 Planteamiento del problema.....	46
1.2 Justificación.....	46

1.3 Tipo y nivel de investigación	48
1.4 Objetivos de investigación.....	48
1.5 Hipótesis.....	49
1.6 Diseño de investigación.....	49
1.7 Operacionalización de las variables	49
1.8 Muestra.....	51
1.9 Recolección de datos e instrumentos.....	51
1.10 Cuestionario.....	52
1.11 Entrevista.....	52
 CAP 2: Presentación y discusión de los resultados.....	 54
2.1 Presentación de los resultados.....	54
 III. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	 71
Anexos.....	75
Referencias Bibliográficas.....	89

RESUMEN

RESUMEN

El objetivo de la siguiente investigación es valorar el rendimiento académico de alumnos de primer ciclo de una misma cohorte del Colegio Pablo Besson, antes y después de la aplicación de Resoluciones referentes a la Inclusión educativa en la provincia de Mendoza.

Respecto al concepto de Rendimiento Académico se toma de referencia al autor Héctor A. Lamas (2015), el cual manifiesta que el Rendimiento Académico puede ser definido como aquel producto que da un estudiante en un centro educativo; y que refleja el cumplimiento de una serie de metas y objetivos establecidos en un programa, habitualmente expresado por una calificación numérica.

A su vez, cuando se habla de rendimiento, debemos atender lo que es una evaluación. Por esto, se hace hincapié en lo que plantea Rebeca Anijovich con respecto a la evaluación formativa.

Por otro lado, en relación a las Normativas vigentes sobre la Inclusión Educativa se tendrán en cuenta las promulgadas en el año 2016 (Resolución 311/16), las cuales ponen de manifiesto la acreditación y promoción de alumnos con discapacidad en escolaridad común.

En cuanto al método de investigación, siguiendo lo propuesto por los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) en su obra Metodología de la Investigación, se utilizó un enfoque mixto, debido a que se sustenta en dos enfoques principales: el cuantitativo y el cualitativo. El diseño utilizado fue de tipo longitudinal con análisis evolutivo de dos o tres grupos determinados. El instrumento empleado fue diseñado por la autora de este trabajo de investigación, y la muestra estuvo conformada por 68 estudiantes de ambos sexos (mujeres 45,60%, varones 54,40%), que estaban cursando Primer Ciclo del Nivel Educativo Primario, pertenecientes al Colegio Pablo Besson (institución de carácter privada), en la provincia de Mendoza, Argentina.

Con respecto a los resultados, se consiguió cumplir con el objetivo general de especificar los impactos que produjo la implementación de las resoluciones sobre el rendimiento académico. Pero, se puede decir que no se comprobó la hipótesis de investigación. Esto ocurre porque, al analizar los resultados obtenidos, se observan diversos cambios en el rendimiento.

Esta investigación busca brindar información clave para aportar estrategias a docentes con el objetivo de favorecer la calidad educativa de alumnos de nivel primario.

PALABRAS CLAVES: Rendimiento Académico, Inclusión Escolar, Resoluciones, discapacidad, alumnos.

ABSTRACT

The objective of the following research is to assess the increase, decrease, or maintenance of the academic performance of first-cycle students from the same cohort of the Pablo Besson School, before and after the application of Resolutions regarding educational inclusion in the province of Mendoza.

Regarding the concept of Academic Performance, reference is made to the author Héctor A. Lamas (2015), who states that Academic Performance can be defined as that product that a student gives in an educational center; and that it reflects the fulfillment of a series of goals and objectives established in a program, usually expressed by a numerical qualification.

In turn, when he talk about performance, we must attend to what an evaluation is. For this reason, emphasis is placed on what Rebeca Anijovich raises concerning formative evaluation.

On the other hand, the current Regulations on Educational Inclusion, those promulgated in 2016 (Resolution 311/16), which show the accreditation and promotion of students with disabilities in common schooling, will be taken into account.

Regarding the research method, following what was proposed by the authors Hernández, Fernández, and Baptista (2010) in their work Research Methodology, a mixed approach was used, because it is based on two main approaches: the quantitative and the qualitative. The design used was longitudinal with an evolutionary analysis of two or three determined groups. The instrument used was designed by the author of said research work, and the sample consisted of 68 students of both sexes (45.60% women, 54.40% men), who were studying the First Cycle of Primary Education Level, belonging to Colegio Pablo Besson (a private institution), in the province of Mendoza, Argentina.

Regarding the results, it was possible to meet the general objective of specifying the impacts produced by the implementation of the resolutions on academic performance. But, it can be said that the research hypothesis was not proven. This occurs because, when analyzing the results obtained, changes in performance are observed, sometimes positive and sometimes negative.

This research seeks to provide key information to provide strategies to teachers to promote the educational quality of primary-level students.

KEYWORDS: Academic Performance, School Inclusion, Resolutions, disability, students.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El tema que se aborda en la presente investigación es de gran interés para el ámbito científico psicopedagógico, ya que permite avanzar en la comprensión de los factores que favorecen u obstaculizan la calidad educativa de alumnos de primer ciclo de nivel primario.

El propósito de la investigación es valorar el rendimiento académico de alumnos de primer ciclo de una misma cohorte del Colegio Pablo Besson, antes y después de la aplicación de Resoluciones referentes a la Inclusión educativa en la provincia de Mendoza. Además, busca especificar los impactos que tuvo la implementación de dichas resoluciones sobre el rendimiento académico. A lo largo de la investigación tendremos como pregunta directriz, ¿la inclusión escolar afecta el rendimiento académico en el Colegio Pablo Besson? Para responder esta pregunta se analizará literatura pertinente y se administrará un cuestionario dirigido a docentes y terapeutas.

Durante el trabajo se abordarán aquellas variables mencionadas con anterioridad como Inclusión educativa, Rendimiento académico en lengua y matemática y Resoluciones y legislaciones vigentes en Mendoza.

Tratando de sintetizar en pocas palabras el aporte que hacen los diferentes autores especializados, se podría afirmar que la inclusión educativa es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades.

Actualmente estamos atravesando una época de importantes avances, no solamente tecnológicos, sino también sociales y culturales que influyen en nuestras escuelas, en el abordaje cotidiano del quehacer del docente y en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Es por esto que el presente trabajo es de vital importancia para generar futuros estudios y trabajos que busquen brindar educación de calidad para todo nuestro alumnado en su diversidad.

DESARROLLO

FASE TEÓRICA

FASE TEÓRICA

CAPÍTULO 1: CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS 7 Y 9 AÑOS

1.1 Etapa evolutiva

Para llevar adelante esta investigación se ve necesario conocer la etapa evolutiva que comprenderá la misma.

Se puede decir que la etapa que se encuentra entre los 6 y 8 años es una de las etapas más relevantes del ciclo vital en la medida en que comprende un período de amplio desarrollo, crecimiento y evolución, además de ser justamente cuando se da inicio a la edad escolar. Gessell ([1974] 1993) sostiene que en los niños de 6 a 8 años se da un proceso de transición en el cual se va formando su carácter y que, para ello, la interacción con su entorno se hace fundamental para la constitución subjetiva. Considera, que, en la infancia, entre los 7 y los 8 años, se da un proceso de 'dramatización' en el cual aquello que cuesta incorporar o identificar pasa a ser representado por los niños, para así poder procesarlo.

1.2 Crecimiento y maduración

El crecimiento físico normal durante la niñez es un proceso muy regular. La altura se incrementa suave y regularmente, pero el ritmo de crecimiento se desacelera.

El desarrollo de las estructuras del sistema nervioso central ya se ha completado, lo particular en este periodo es el despliegue y marcado desarrollo de distintas funciones en las habilidades motrices, sensoperceptivas y el lenguaje.

A medida que se despliegan los patrones de crecimiento y la maduración (en las direcciones céfalo-caudal y próximo-distal), los niños se vuelven capaces de ejecutar movimientos más finos y más precisos. Gracias a la práctica y a la maduración, el niño adquiere mayor control de los grupos musculares que le permite trepar mejor, arrojar objetos con mayor precisión y escribir. También progresan en el proceso de integración, es decir, en la capacidad de coordinar movimientos simples en actos complejos y armoniosamente combinados. Por esto, el niño puede pasar de caminar a correr, a poder frenar en una carrera.

1.3 Concepto de desarrollo

Se ve necesario, para comprender las características de esta etapa, conceptualizar al desarrollo.

El estudio del desarrollo humano es la ciencia que busca comprender de qué modo las personas cambian a través del tiempo. A veces estos cambios son lineales (graduales, regulares y predecibles) y otras no. Los cambios pueden ser grandes o pequeños.

Los psicólogos de la ciencia del desarrollo son conscientes de la conexión recíproca que existe entre un momento y otro de la existencia, y esto ha llevado a Baltes, Staudinger y Lindenberger, desde el paradigma del Curso Vital, a concebir al desarrollo humano como un *“proceso ontogénico de adaptación transaccional”*, un *“proceso de cambios en la capacidad adaptativa de las personas”* (Baltes, 2006). Estos autores proponen un Modelo de selección, optimización y compensación, en el cual establecen cinco principios que han surgido del estudio del desarrollo que abarca la totalidad de la vida. Estas características, valiosas para la comprensión del desarrollo del ciclo vital, son (Baltes 1998, Baltes, 1999, Staudinger y Lindenberger, 2003):

- Multidireccional. El cambio se produce en todas direcciones, no siempre es lineal. Ganancias y pérdidas, crecimiento predecible y transformaciones que son parte de la experiencia humana que se manifiestan a cualquier edad y en todas las formas del desarrollo.
- Multicontextual. La vida humana está incluida en numerosos contextos, entre los que se incluyen las condiciones históricas, las limitaciones económicas y las tradiciones culturales.
- Multicultural: La ciencia del desarrollo reconoce diferentes culturas, no sólo en el nivel internacional, sino también dentro de cada nación, cada una con un conjunto distintivo de valores, tradiciones y herramientas para subsistir.
- Multidisciplinario: Numerosas disciplinas académicas especialmente la psicología, la biología, la educación, la sociología, y también la neurociencia. La economía, la religión, la antropología, la historia, la medicina, la genética y otras aportan datos y hallazgos a la ciencia del desarrollo.

-Plasticidad: Cada individuo y cada rasgo individual se pueden alterar en cualquier momento de la existencia. El cambio es continuo. Las diferentes capacidades mejoran de manera notable con el entrenamiento y la práctica, incluso a edades avanzadas.

Ahora bien, ¿qué es el desarrollo? El verbo desarrollar, se compone del prefijo “des-”, que denota negación o inversión de la acción, y “arrollar”, del latín *rotulāre*, derivado de *rotūlus*, que traduce ‘rodillo’. En este sentido, desarrollar es una derivación de desenrollar, y puede significar desenvolver, extender o ampliar. “Desarrollo” es un concepto multidimensional porque abarca dimensiones sociales, políticas, culturales y medioambientales que determinan el bienestar de las personas.

Para el Programa de las Naciones Unidas el “*desarrollo humano es la expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido. Las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente.*” (PNUD 2010, pág. 24).

Desarrollo Social

El desarrollo del infante se caracteriza por realizar su inserción en la cultura y por la construcción de su subjetividad. Se denominan a estas dimensiones del desarrollo interrelacionadas, socialización y singularización, es decir que el infante estructura su psiquismo, se constituye como sujeto singular y a la vez se integra a la cultura a la que pertenece.

Se designa socialización al proceso por el cual se apropian los valores, ideales, normas y creencias del entorno cultural. Con el término singularización, se refiere a los procesos por medio de los cuales se configura un sujeto único, singular.

Al abordar el desarrollo en los años escolares resulta útil distinguir el proceso de socialización en dos momentos, socialización primaria y secundaria. Peter Berger y Thomas Luckmann, establecen esta distinción. Señalan que la socialización primaria es la primera que atraviesa el niño y se produce fundamentalmente en el contexto familiar, en ella el niño constituye su primer mundo personal y al mismo tiempo se convierte en miembro de la sociedad. Luego se encuentra con la socialización secundaria, proceso que conduce al individuo a nuevos sectores del mundo en su sociedad e implica el acceso a instituciones diversas como la familia, la escuela, el grupo de pares y la sociedad. (Berger, Luckmann 1989)

Durante esta etapa, los niños prestan más atención a las amistades y al trabajo en equipo, desean ser queridos y aceptados por sus amigos y muestran más independencia de los padres y la familia. En esta edad conocen las normas e intentan seguirlas, aunque pueden comenzar a hacer trampa para cumplir con lo que desean, pero los niños son conscientes de que lo que están haciendo es incorrecto y suelen sentirse mal por ello. En estos primeros dos años de esta etapa empieza a forjarse el sentimiento de justicia.

Shaffer (2002), manifestó que los niños en edades entre 6 y 12 años aproximadamente, tienden a dominar importantes habilidades sociales y académicas. En este periodo, el niño o la niña se comparan con sus iguales, y, si son bastante aplicados, adquirirán las habilidades académicas que les hagan confiar en sí mismos. Si no logran estos importantes atributos, aparecen los sentimientos de inferioridad. Los agentes sociales son tanto los profesores como los iguales.

La escuela es el segundo agente de socialización después de la familia, este agente es el que permite al niño en edad escolar desarrollar con sus pares relaciones interpersonales, que son los comportamientos positivos o negativos que configuran patrones de comportamiento. Un factor que interviene en el desarrollo social de un niño es la observación, a través de la cual el niño aprende de modelos, lo que llamaría Bandura (1965) "aprendizaje observacional", quien declaró que los niños pueden aprender simplemente observando la conducta de un modelo social, incluso sin que antes hubieran realizado esas mismas respuestas y sin recibir ningún reforzamiento por llevarlas a cabo (Shaffer, 2002). La imitación y el aprendizaje observacional, requieren de un factor importante que es la motivación a relacionarse, por esta razón la motivación depende en gran parte, de la cantidad de satisfacción que obtengan los niños a partir de sus actividades sociales. Si gozan de sus contactos con otras personas, desearán repetirlos. Por otra parte, si los contactos sociales le dan poca alegría, los evitará siempre que sea posible Hurlock, (1988).

Otro de los factores importantes es el juego, en que los niños aprenden de otros niños y que genera el desarrollo social.

Vygotski (1979), define el juego como un factor básico del desarrollo, en un contexto específico de interacción, en el que las formas de comunicación y de acción entre iguales se convierten en estructuras flexibles e integradoras, que dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos, referidos a los ámbitos de los temas que se representan en el juego, y a los

recursos psicológicos que se despliegan en el mismo. Considera que el juego es el núcleo de la naturaleza social de los papeles o roles representados por los niños en la interacción social.

Como se intenta enmarcar la investigación en las edades entre 6 y 8 años, Carmona (2006) describe niveles de juego, en que los niños entre las edades señaladas presentan un juego cooperativo incipiente, que se caracteriza por el hecho de que cada jugador trata de ganar. Ahora bien, para que aparezca la competición, los niños deben cooperar para coordinar las reglas, más que el hecho propio de ganar cuantitativamente, al intentar ganar el niño trata sobre todo de rivalizar con sus compañeros oponentes, siguiendo unas reglas comunes, así la esencia de la cooperación, entendido en obrar conjuntamente para negociar reglas que son aceptables para todos los interesados, se apoyan en la elaboración de normas que gobiernen la competición.

Por otro lado, es importante considerar las habilidades sociales, las cuales se apoyan en el desarrollo social para que se generen y que van a depender en cada cultura de lo que es o no aceptable, se adquieren y desarrollan durante la infancia y en su adquisición entran en juego procesos de desarrollo y de aprendizaje.

Las habilidades sociales, son un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con una o varias personas. Cuando hablamos de habilidades sociales nos referimos a “un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permitan relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas, 2009a, p.39)

Monjas (2009), plantea una serie de características que consideramos relevantes en la conceptualización de las habilidades sociales:

a) Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje, siendo una variable crucial en el proceso de aprendizaje el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño. Ningún niño nace sabiendo relacionarse adecuadamente con sus iguales. A lo largo del proceso de socialización “natural” en la familia, la escuela y la comunidad, se van aprendiendo las habilidades y conductas que permiten al niño y la niña interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

b) Las habilidades sociales contienen componentes motores y manifiestos (por ejemplo, conducta verbal), emocionales y afectivos (por ejemplo, ansiedad o alegría) y cognitivos

(por ejemplo, percepción social, atribuciones, autolenguaje). Las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.

c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a razones específicas. Esto nos lleva al tema de la especificidad situacional. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica.

d) Las habilidades sociales se ponen en juego siempre en contextos interpersonales. Son conductas que se dan siempre en relación a otra persona (iguales o adultos), lo que significa que está implicada más de una persona. Monjas agrega que la interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere del comportamiento interrelacionado de dos o más individuos. Para que se produzca una interacción es necesaria la iniciación por una persona y la respuesta de la otra persona.

Desarrollo intelectual

De acuerdo con lo planteado por Dorr, Gorostegua y Bascuñan (2008), en esa etapa, el niño comienza a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica. En concreto, el logro del lenguaje y la comunicación es un indicio de que el niño está razonando y, por lo tanto, se está desarrollando el conocimiento metalingüístico. Éste se aplica a todos los niveles del lenguaje (fonología, sintaxis, semántica, pragmática), tales como la pronunciación, el uso de palabras y oraciones y la forma del texto.

Montes (2017) sostiene que el avance de las competencias comunicativas tiene como finalidad que los estudiantes logren la habilidad de escucha, procesamiento y elaboración. Así también la formación en lectoescritura es una habilidad que todos los niños deben desarrollar, pero antes es necesario tener en consideración ciertos prerrequisitos, que se van adquiriendo antes del periodo de instrucción a la lectura como el avance del conocimiento fonológico (la habilidad para atender y analizar la estructura fonológica interna de las palabras habladas), en tal sentido es importante poner mayor énfasis en métodos didácticos que potencien el enriquecimiento de la denominada conciencia fonológica. De este modo, los niños comprenden que él habla está compuesta por palabras y que las palabras están compuestas por sonidos.

Según Bravo, Villalón y Orellana (2000) el aprendizaje de la lectura y escritura constituye un procedimiento complicado que surge en la etapa preescolar y se prolonga de forma interactiva hacia el primer grado de primaria, dicha interacción logra tener éxito cuando los niños alcanzan un “nivel de formación” respecto a ciertas destrezas psicolingüísticas elementales como es el caso del conocimiento fonológico.

Las habilidades metalingüísticas continúan mejorando a través de la escolaridad que se convierte en un contexto fundamental para el aprendizaje de las mismas.

De este modo, se puede decir que el desarrollo cognitivo en la niñez temprana es libre e imaginativo, pero a través de su constante empleo la comprensión mental del mundo mejora cada vez más.

Jean Piaget expresa que:

El desarrollo psíquico, se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable con el crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Desde el punto de vista de la inteligencia, es fácil, por ejemplo, oponer la inestabilidad e incoherencia relativas de las ideas infantiles a la sistematización de la razón adulta. También en el terreno de la vida afectiva, se ha observado muchas veces cómo el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad. Las relaciones sociales, finalmente obedecen a esta misma ley de estabilización gradual. (Piaget, 1964/1973, p. 11)

Se entenderá entonces como desarrollo cognitivo a los cambios cualitativos que ocurren en la capacidad de pensar y razonar de los seres humanos en forma paralela a su desarrollo biológico desde el nacimiento hasta la madurez (Piaget, 1964).

Jean Piaget (citado por Papalia, 2002) después de estudiar y escribir, durante décadas, acerca del desarrollo cognoscitivo desde el nacimiento hasta la adolescencia y guiado por una perspectiva organicista que da mayor importancia al proceso que al producto, describió a los infantes como actores o creadores, es decir como entes que

construyen su mundo activamente, y ponen en movimiento su propio desarrollo. Esto, claro está, a través de una serie de etapas del desarrollo cognoscitivo postuladas por dicho autor, las cuales se despliegan en secuencia y sientan las bases para la siguiente, dando como resultado un desarrollo cognoscitivo maduro en la etapa adulta.

Así el padre de la Teoría Constructivista del aprendizaje (citado por Papalia, 2001 y Ellis, 2005) denominó a la etapa de niñez temprana como etapa preoperacional caracterizándose por el surgimiento del pensamiento simbólico, el incremento en las capacidades lingüísticas, la construcción de ideas estructuradas y la mayor comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número, conceptos claves para el aprendizaje escolar. A esta edad, sin embargo, el pensamiento se ve limitado a experiencias individuales, lo que lo hace egocéntrico, intuitivo y carente de lógica.

Los niños con edades comprendidas entre los 6 y 11 años se encuentran en la etapa operacional concreta. En este periodo, el niño entiende y aplica operaciones o principios lógicos para interpretar las experiencias en forma objetiva y racional. Su pensamiento se encuentra limitado por lo que puede ver, oír, tocar y experimentar personalmente. Los niños aprenden a comprender los conceptos de conservación, número, clasificación y muchas otras ideas.

1.4 Desarrollo y educación

Ángel Riviere (1980), psicólogo y científico cognitivo, especialista en educación y en niños con trastornos autistas, plantea que no podemos entender el desarrollo psicológico del sujeto sin entender también su desarrollo neurobiológico.

Este autor sostiene que en cualquier situación educativa se dan muchos procesos mentales simultáneos. Algunos de estos consumen una enorme cantidad de recursos de atención y de consciencia (esfuerzo mental) y otros, transcurren con extrema eficiencia y definen representaciones fijas. Solo los que definen representaciones variables van a ser susceptibles de influencia educativa.

Además, Riviere plantea la existencia de funciones de tipo 1 (por ejemplo: establecimiento de constantes de brillo por el sistema ocular), de tipo 2 (ejemplo: la noción de objeto permanente), de tipo 3 (ejemplo: la comprensión de un discurso) y tipo 4 (por ejemplo, la multiplicación) que serán descritas a continuación.

Las funciones de tipo 1 están descritas y prescritas en el genoma, es decir, cuando nace un niño con su cerebro humano, la maduración de ese cerebro se realiza con autonomía de las condiciones culturales, ambientales o sociales. Es por esto que las funciones de tipo 1 y 2 están prescritas genéticamente (por ejemplo, los niños autistas).

Las funciones de tipo 3 y tipo 4 no están determinadas por el genoma sino que están permitidas por este.

Las funciones de tipo 1 y 2 no parecen ser susceptibles a la interacción. En cambio, las de tipo 3 se dan en contextos interactivos de crianza y las de tipo 4 son muy sensibles a la interacción y requieren formas especializadas, es decir, una apropiación de la cultura, por ejemplo, incorporar el proceso de la multiplicación. Por esto se llega a la conclusión que las funciones de tipo 3 y 4 son específicas del hombre, una humaniza y la otra hace cultura.

Los niños que no pueden realizar trabajos, resolver problemas, memorizar cosas o recordar experiencias, cuando se les deja con sus propios instrumentos, con frecuencia tienen éxito cuando los ayuda un adulto. Vygotski arguye que la capacidad de aprender por medio de la educación es en sí misma una característica fundamental de la inteligencia humana.

De acuerdo con Vygotski, Liev Semiónovich (1931), el desarrollo está vinculado estrechamente a la instrucción, es decir, a la ayuda de otros dada una cierta maduración orgánica, en consecuencia, el desarrollo está vinculado a los apoyos culturales. Es decir, el hombre no nace con todas las funciones psicológicas preparadas de una vez y para siempre, ni tampoco maduran gradualmente durante el crecimiento por efecto de cambios meramente biológicos, sino que se desarrollan durante toda la vida bajo la influencia de la cultura y la sociedad que opera sobre la maduración y el crecimiento biológico. Vygotski sitúa a la cultura dentro del conjunto de variables que dan lugar al desarrollo humano, lo que permite considerar a éste, de forma más flexible, no como algo establecido ni fijo, sino como un sistema cambiante, en el que la educación tiene un papel más activo.

...el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es un aspecto importantísimo del desarrollo cultural del comportamiento. No creemos que precise tampoco demostración la idea de que la segunda rama, esbozada por nosotros, del desarrollo cultural, lo que conocemos como el dominio de medios

externos de la conducta cultural y del pensamiento, o el desarrollo del lenguaje, del cálculo, de la escritura, de la pintura, etc., se confirma plena e indiscutiblemente en los datos de la psicología étnica...En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (Vygotski, 1931 p. 34).

El desarrollo cultural del psiquismo opera incluso en los casos de serias limitaciones orgánicas. Vygotski comenta con relación a los niños sordos y ciegos que, mediante apoyos culturales logran leer y escribir de otras formas que él llama vías colaterales:

Las vías colaterales ...demuestran que el desarrollo cultural de la conducta no está necesariamente relacionado con una u otra función orgánica. No es obligatorio que el lenguaje dependa del aparato fónico, puede encarnarse en otro sistema de signos... (Vygotski, 1931).

Cuando los adultos fomentan y ayudan a los niños a cumplir cosas que no pueden realizar por sí mismos, están fomentando el desarrollo del conocimiento y de la habilidad. Una de las principales aportaciones de Vygotski a la teoría educacional es un concepto que ha recibido el nombre de "desarrollo proximal". Lo usa para referirse a la "brecha" que existe para un individuo (niño o adulto) entre lo que es capaz de hacer solo y lo que puede lograr con ayuda de alguien más conocedor y diestro que él mismo. Algunos niños tienen la capacidad de aprender más por obra de la instrucción (aunque no necesariamente en todos los dominios del aprendizaje).

La instrucción, tanto formal como informal, en muchos contextos sociales, realizada por iguales o por hermanos más capacitados, así como por padres, abuelos, amigos, conocidos y maestros, es el vehículo principal de la transmisión cultural del saber. El saber está encarnado en los actos, el trabajo, los juegos, la tecnología, la literatura, así como en el arte y la charla de los miembros de una sociedad.

CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva es un desafío, un camino que toma distancia del paradigma del déficit que planteaba procesos de instrucción, diferentes y especiales, para ir hacia nuevos desafíos teóricos y prácticos en relación a la escuela, a las prácticas de formación docente, entre otros.

Para reflexionar sobre estas nuevas problematizaciones, es necesario remitirse a la historia que se va configurando desde la educación especial a la educación inclusiva y el abordaje de las conceptualizaciones de términos importantes para esta investigación.

2.1 Origen del término y bases conceptuales

A lo largo de la historia, cada sociedad ha promovido diversas actitudes y prácticas ante la problemática en torno a la discapacidad. Antecedentes que van desde el exterminio de las personas con discapacidad en la antigüedad, pasando por las prácticas caritativas, asistencialistas impulsadas por el cristianismo, hasta el hito importante que marca los inicios de la Educación Especial y su institucionalización, que fue el hallazgo de Víctor (preadolescente “salvaje”) en el bosque de Aveyron a principio del siglo XIX por el médico-psicopedagogo francés Itard, que creía que éste podía ser educado y civilizado. No obstante, ante el tratamiento que recibió Víctor, Itard comprendió los problemas de aprendizaje que mostraba el niño y que, de alguna manera, aunque se le trataba de enseñar a hablar y comportarse de manera civilizada, los avances eran escasos y los resultados siempre fueron frustrados, hasta el punto de que en 1806, el propio doctor, concluye en su segundo informe que la recuperación de Víctor es del todo imposible.

La educación especial estuvo atravesada, en un primer momento, por la mirada médico-clínica de sesgo positivista; en el cual el acento estuvo puesto en el déficit. Desde el paradigma clínico, la visión es terapéutica e individual sobre las deficiencias, en la cual se asocian las dificultades con anomalías biológicas.

Es por esto que la discapacidad es concebida desde “lo que no se puede”, desde el déficit, buscando estimular para compensar lo que no logra la persona; así la discapacidad se afirma como si fuera naturalmente propiedad de la persona.

El alumno, desde esta mirada, es etiquetado, catalogado y clasificado. La marca de este modelo va a resultar muy fuerte y resistente al cambio llevando a procesos de instrucción, diferentes y especiales.

En 1884, en Argentina, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria, que tuvo por objetivo fundamental la homogeneización del pensamiento y los saberes del pueblo, lo cual fue una tarea compleja debido a la variedad de costumbres y tradiciones.

Con el transcurrir del tiempo, esa ley llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas: Educación Común y Educación Especial.

Como ya se mencionó, la educación especial tomó una orientación basada en el modelo médico, el cual ponía el énfasis en el déficit, favoreciendo la segregación y clasificación de las personas. Ésta se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que a los “niños diferentes” les convenían ámbitos diferentes.

Por esto, las escuelas especiales se caracterizaban por:

- usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad.
- contar con una menor cantidad de niños a cargo de un solo maestro, lo cual favorecía la individualización de la enseñanza,
- trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de problemas de los niños,

Además, fueron creándose los profesorados de especialización en muchas categorías de dificultades, que eran en su mayoría de nivel terciario.

En Latinoamérica, a fines de los 90', el movimiento de la integración escolar se suscita con una fuerte crítica a la educación especial como subsistema segregador, y paralelo a la educación común.

Surgen discursos plasmados en las legislaciones de educación que adoptan una tendencia hacia la integración. A través de una serie de acuerdos legales internacionales y nacionales, los derechos de las personas con discapacidad se van a ir estableciendo. Entre otros, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Asamblea General de las Naciones Unidas), la Declaración de los Derechos del Niño en Ginebra de 1989 (por la Asamblea General en su Resolución 44/25), la Declaración de Salamanca 1994 (Gobierno español y la UNESCO).

El surgimiento del modelo de integración se gestó para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad asegurándoles su participación social. El concepto que adquiere relevancia aquí es el de "normalización" por el cual estas personas deberían llevar una vida tan normal como fuera posible. Esto no implicaba solo tareas de rehabilitación física, sensorial o cognitiva, sino poner en marcha la integración educativa. Estas perspectivas comenzaron a mostrarnos que la dificultad no estaba en la discapacidad sino en la actitud que los entornos sociales y las culturas tenían respecto a tales individuos.

De esta manera, la Escuela Integradora supuso un primer e importantísimo paso hacia la disminución de las desigualdades sociales y económicas, consecuencia de un sistema educativo también desigual.

En síntesis, en todas las normativas y documentos internacionales nombrados, se garantizan a todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad, el ejercicio pleno de los derechos y deberes como a las demás personas.

Hoy en día se habla de educación para la diversidad y de educación inclusiva. Ésta plantea una transformación de la cultura, de lo social y de la organización del sistema educativo general. Contrariamente este concepto no se refiere solo a los alumnos que presentan una necesidad específica, como los niños con discapacidad, sino que es para todos. Es justamente esto lo que nutre al desarrollo de la educación inclusiva.

La educación inclusiva pretende ser un modelo de escuela para todos. La definición de la UNESCO (2005; p. 13) expresa:

[Es] un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Ainscow, Booth y Dyson (2006) ofrecen una definición general de inclusión educativa, considerándola:

[...] un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p. 25, traducido por el autor)

Una nueva metodología que implica la creación de un entorno en el que todo estudiante, independientemente de su origen y condición, pueda aprender.

Para ello la Escuela Inclusiva parte de una educación personalizada, desde la que se adaptan materias y metodologías pedagógicas, sin que eso signifique que se defienda una educación individualizada. La Escuela Inclusiva se plantea como un proyecto común, abierto a la sociedad que la rodea y que es llevado por los maestros, alumnos y padres, que participan en él desde sus diferentes perspectivas personales, culturales y sociales.

Conociendo los orígenes de cada uno de los términos mencionados como así también las normativas vigentes sobre la Educación Inclusiva, se puede ahora intentar definir la discapacidad.

Dos organismos internacionales han dirigido esta nueva concepción de la discapacidad. Por una parte, la OMS, que estableció en 2001 su clasificación internacional de funcionamiento (OMS, 2001); por otra parte, la American Association of Mental Retardation (AAMR) que luego pasó a llamarse American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AIDD), que en 1992 publicó otra definición, ratificada en 2002, en la cual plantea una nueva y distinta manera de definir, entender y actuar ante el retraso mental (AAMR, 1992; AIDD, 2012).

Ambos organismos coinciden en dos premisas básicas:

- La discapacidad deja de centrarse en la persona como núcleo de la intervención y objeto del concepto, para centrarse en el contexto como responsable de las posibilidades de participación, autonomía y normalización de su vida.
- Se abandona el carácter absoluto de la discapacidad para explicarla desde la interacción dinámica entre las capacidades del individuo, por un lado, y las exigencias y factores del entorno donde vive y se desenvuelve cada persona, por el otro.

El Convenio Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad expresó que la discapacidad es: “[...] un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, [...]”.

Expresa que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En el Art 24 enuncia: “Los Estados Partes deben asegurar: que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad; una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad para facilitar su formación efectiva y se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas.

De esta manera, actualmente, nos encontramos en el modelo social de la discapacidad, el cual conlleva a una nueva forma de pensar y entender, que se contrapone al paradigma anterior representado en el modelo médico.

El modelo social surgió a finales de los años 60 y fueron las mismas personas con discapacidad, familiares y organizaciones quienes trabajaron en pos de sus derechos.

Este enfoque reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y propone respuestas para la sociedad en general. Es sustentado sobre las bases de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. La autonomía y la dignidad aparecen como un valor fundamental en el camino hacia una perspectiva basada en los derechos humanos. La discapacidad como una característica más, dentro de la diversidad que existe entre las personas y no como un límite que define la vida de una persona.

González Castañón y otros (2008) plantean a la discapacidad como un producto social; se evidencia cuando se activan factores que las producen. Son contextos y prácticas que abordan a la persona con discapacidad como a un ser especial y no diferente:

"...la discapacidad es una condición relacional, un producto en el cual una limitación funcional en cualquier área del funcionamiento humano queda sancionada por la sociedad como una anomalía de escaso valor social."
(González Castañón, 2008: 57)

La educación inclusiva parte de considerar la heterogeneidad presente en el aula; procura brindar apoyos, considerando las posibilidades y las necesidades de cada uno de los alumnos de la institución. Arnaiz Sánchez, (2003) resalta al modelo curricular que implica una transformación institucional global, del currículo, la enseñanza, la organización estructural de la escuela para que esta sea una escuela comprensiva, no etiquetadora.

2.2 Legislaciones y Resoluciones actuales

En Argentina, la transformación educativa que se desarrolla a partir de los 90,' tuvo como instrumento legal la Ley Federal de Educación 24.195, que determinaba entre los objetivos de la Educación Especial "brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora... y la integración de alumnos de escuelas especiales a escuelas comunes", "la educación especial como un continuo de prestaciones educativas constituido por un conjunto de conocimientos, servicios, estrategias, técnicas, recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo (integral - flexible - dinámico) a personas con necesidades educativas especiales temporales o permanentes brindado a través de organizaciones específicas en escuela o apoyo diversificado".

Asimismo, la Ley de Educación Nacional 26.206 (diciembre de 2006) establece que *"la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho de la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa..."*

En el capítulo II de la nombrada Ley se manifiesta que los objetivos y fines de la política educativa nacional son "a) *Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.* b) *Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (...)* 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.”

Y el Consejo Federal de Educación en la Resolución 155/11 explicita que la *"inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común..."* (Res. CFE 155/11). Esta Ley busca brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica con un máximo desarrollo de posibilidades, integración y pleno ejercicio de los derechos.

Respecto a las Resoluciones actuales, en el año 2016, en Argentina, surge la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/2016, llamada "Promoción, acreditación, certificación y Titulación de los Estudiantes con Discapacidad". La misma, expresa:

- ✓ En el artículo 1°, que las escuelas tienen prohibido negar la inscripción y reinscripción de estudiantes por motivos de discapacidad, el mismo es un acto de discriminación.
- ✓ Las autoridades educativas no pueden obligar a un estudiante a asistir a una Escuela especial.
- ✓ En el artículo 2°, se deben brindar los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad para que los estudiantes con discapacidad aprendan en igualdad de condiciones y sin discriminación.
- ✓ En el artículo 9° que la intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.
- ✓ En el artículo 24° y 34°, en la promoción de los alumnos con discapacidad se debe reconocer el conjunto de saberes adquiridos acorde a las configuraciones de apoyo y los apoyos previstos para el estudiante y evaluar entre los equipos educativos intervinientes e informar a la familia y al estudiante.
- ✓ En el artículo 22°, en el Nivel Inicial, los estudiantes deben pasar de sala con su grupo de compañeros. No están autorizadas las permanencias. Los aprendizajes

no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños para garantizar la trayectoria escolar.

- ✓ En el artículo 23°: los estudiantes con discapacidad ingresan a la escuela primaria a los 6 años de edad en igualdad de condiciones que todos los demás.
- ✓ En el artículo 27° y 37°, si el estudiante cursa la primaria o la secundaria con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI), debe ser evaluado y calificado únicamente de acuerdo con ese PPI.
- ✓ En el artículo 28° y 39°, si los aprendizajes del alumno son acordes a lo propuesto en su PPI, pasa de grado, año, ciclo y nivel.
- ✓ En el artículo 30° y 42°, los certificados deben ser otorgados por la institución educativa en la que el/la estudiante con discapacidad haya cursado su último año.

Asimismo, la Resolución dispone que todos los/as niños con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán con la posibilidad de: recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel; con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje; con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial sustentado en el modelo social de la discapacidad; contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) lo cual no es un currículo paralelo. (Resolución CFE N° 311/16)

2.3 Influencia de la Inclusión en el rendimiento escolar

El impacto de la educación inclusiva, es un tema que se ha estudiado bastante en el ámbito de las actitudes, de los aspectos sociales y de su incidencia en el alumnado, las familias y el profesorado, sin embargo, los estudios que abordan la relación entre la educación inclusiva y el rendimiento académico de todo el alumnado son bastante escasos (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, y Gallannaugh, 2007).

De los estudios que relacionan la educación inclusiva con el rendimiento académico, se encuentran dos líneas principales de investigación. Una relacionada al rendimiento de todo el alumnado y otra que se centra en el rendimiento del alumno con discapacidad. Para este trabajo se tomará la primera línea mencionada.

Con el estudio desarrollado por Farrell, et al. (2007) cuyo objetivo fue examinar la relación entre el logro académico y la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares de Inglaterra. La metodología utilizada fue los estudios de caso y el análisis estadístico de la base de datos nacionales con los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estatales, controlando una serie de variables como: tipo de centro, género, etnia, si tiene beca de comedor escolar gratuito, alumnos con discapacidad.

Los hallazgos indicaron que no existe una relación entre el rendimiento académico y la inclusión a nivel de municipios, pero sí encontró una pequeña pero significativa relación negativa entre el rendimiento y la inclusión a nivel de escuela, que es más acentuada en nivel de secundaria que en primaria, en que los alumnos de escuelas más inclusivas presentaban rendimientos inferiores que los de escuelas menos inclusivas.

Sin embargo, la conclusión general es que no existe un impacto de la inclusión sobre el rendimiento, lo que sugiere que hay otros factores constitutivos dentro de una escuela que tienen un impacto en los logros académicos promedio de sus alumnos. La parte cualitativa del estudio señala que no existe ninguna evidencia convincente de que la inclusión, así como fue definida, impacte sobre el conjunto de los niveles de rendimiento de las escuelas.

Otra investigación llevada a cabo por Ruijs, Van der Veen, y Peetsma, (2010) estudió las diferencias en el logro académico (matemáticas y lengua) y el funcionamiento socio-emocional, de estudiantes sin discapacidad escolarizados en clases inclusivas y otros escolarizados en entornos tradicionales, atendiendo además a las variaciones según la inteligencia del alumnado sin discapacidad o según el tipo de discapacidad de los alumnos incluidos, diferenciando entre estudiantes con problemas de conducta, cognitivos y de otro tipo. Los resultados demostraron que no hubo diferencias significativas en el logro académico ni en el funcionamiento socioemocional del alumnado sin discapacidad escolarizado en entornos inclusivos y no inclusivos, con lo que refuerzan la evidencia científica que apoya la educación inclusiva ya que tampoco se evidencian efectos adversos para los estudiantes sin discapacidad.

Por su parte, Dessemontet y Blesa (2013) evaluaron el impacto de la inclusión de niños con discapacidad intelectual (DI) en aulas de primaria en el rendimiento académico de sus pares sin discapacidad, según los niveles de rendimiento (bajo, medio o alto). Los resultados señalan que no hay una diferencia significativa en el progreso de

los alumnos de clases inclusivas y tradicionales, ya sea que estos tuvieran un nivel alto-medio o bajo de rendimiento. Con lo que se concluye que la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la educación general primaria no tiene un impacto negativo en el progreso de los alumnos sin discapacidad.

Frederickson, Dunsmuir, Lang, y Monsen (2004), realizaron un estudio en Reino Unido, basado en entrevistas y grupos focales que abordaron las perspectivas de 107 alumnos, padres y personal de la escuela. Los resultados señalan que todos los participantes reportaron beneficios académicos y sociales positivos con respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad en los centros ordinarios. Los maestros identificaron como importantes, el cambio de actitudes y valores y el compartir experiencias entre el equipo. Todos los grupos señalaron que el primer indicador de inclusión exitosa era el progreso del alumno: los padres enfatizaron en el progreso académico y los alumnos en el progreso social.

CAPÍTULO 3: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 Hacia una definición

“La educación escolarizada con fines de calidad y mejoramiento continuo tiene como intención mejorar el aprovechamiento de los estudiantes. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar” (Kerlinger, 1988 citado por Reyes, 2003). El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, etimológicamente el prefijo re- que actúa como intensidad y énfasis, el vocablo dar, que proviene del latín dare, y el sufijo -miento asociado al latín -mentum, para moldear la idea de acción y efecto percibido como resultado.

A partir de esto, se lo entiende como una medida de proporción que aparece entre las formas usadas para obtener algo y evaluar el resultado que concretamente se consigue; en suma, también se lo entiende como el beneficio que se obtiene tanto de algo como de alguien (Morazán Murillo, 2013; RAE, 2017).

Para Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, et. Al., (1999) “el rendimiento académico es el resultado de aspectos tales como la capacidad de trabajo, el esfuerzo que realiza el estudiante, también la intensidad de estudio, las competencias que va desarrollando entre otros, que afectan el desempeño académico de los escolares”.

De Spinola (1990) citado por Vélez & Roa (2005) se refiere al rendimiento académico o escolar como el “cumplimiento de metas, logros u objetivos que se establecen en un programa, curso, materia o asignatura que toma un alumno”.

El rendimiento académico es un término multidimensional, a partir del cual se puede dar cuenta tanto de la cuantía como de la condición de los resultados que se han obtenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stover, Uriel, de la Iglesia, Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2014).

En un nivel más detallado, el rendimiento académico puede ser categorizado en dos sentidos: uno estricto y otro amplio. En lo que refiere al estricto, entendido como parámetro social y legal, las calificaciones obtenidas conforman un indicador sobre los conocimientos que se han adquirido; en cuanto al sentido amplio se lo va a relacionar con éxito, el retraso o abandono de la educación formal.

En el área de la Psicología Educacional el rendimiento académico es uno de los constructos más estudiados, debido al valor que presenta en lo que refiere a la actuación

de los sujetos en el ámbito académico; se desprende como razonamiento más lógico que cuanto mayores son los valores obtenidos en este campo es mejor también el desempeño. De esta manera, la mirada desde la cual se aborda este concepto en la actualidad tiene su base en el criterio de productividad, ya que se lo entiende como el resultado final de un proceso que muestra la calidad de un producto, a partir del cual aquellos que se esfuerzan para cumplir y lograr sus objetivos son quienes rinden de manera adecuada (Morazán Murillo, 2013). En relación a estos aspectos ha tomado auge las llamadas “competencias educativas básicas” para el nivel primario. Para la etapa evolutiva de este trabajo (niños entre 7 y 9 años) son la comprensión lectora y la resolución de problemas en los niveles de dificultad correspondientes a dichas edades.

Este concepto, de productividad, con el paso del tiempo, se fue complejizando, y ha pasado a vincularse a términos como eficiencia, en algunos casos, y efectividad, en otros. Con respecto a la eficiencia se la entiende como la capacidad para lograr un determinado resultado utilizando la menor cantidad de recursos posible; en cuanto a la efectividad se asocia de manera directa a la capacidad para obtener ese efecto que se busca.

La acepción más utilizada del término rendimiento proviene del ámbito laboral, derivando su origen de las sociedades industriales. Por este motivo, Martínez-Otero (1997) y Morazán Murillo (2013) sostienen que el rendimiento se desarrolla directamente como factor en el despertar revolucionario de las industrias. De esta manera, la necesidad de evaluar el trabajo del hombre, en relación a su eficiencia y efectividad, teniendo en cuenta la calidad del producto final, puso de manifiesto la necesidad de señalar el rendimiento de tal actuación.

La escuela (tal como la conocemos hoy, de ingreso masivo) surge a partir de la necesidad de adiestrar una nueva clase operaria y trabajadora, es decir que también surge al compás de la revolución industrial.

De esta forma, si bien las primeras aproximaciones aparecen desde un sector más relacionado a lo industrial económico, estas ideas se vieron desplazadas hacia el ámbito educativo, tomando luego una identidad más propia y ajustada a sus características.

El rendimiento académico puede ser definido como aquel producto que da un estudiante en un centro educativo, que refleja el cumplimiento de una serie de metas y

objetivos establecidos en un programa, habitualmente expresado por una calificación numérica (Lamas, 2015).

Autores como Pajares (2002) y Kohler (2009) señalan que las diferencias entre el rendimiento académico presentadas entre dos personas con habilidades y conocimientos similares se explican por la eficacia percibida para manejar las exigencias académicas.

Por otro lado, el rendimiento académico también se ha asociado al apoyo social académico, el cual se define como el conjunto de recursos, las oportunidades y la comprensión que un individuo percibe y recibe por parte de las personas que lo rodean en su contexto (Feldman et al, 2008).

Se han identificado cuatro determinantes: 1) las características personales del alumno, 2) los antecedentes familiares y el ambiente del hogar, 3) el contexto educativo e institucional y 4) la relación alumno-alumno, alumno-docente y alumno-directivos (Hoyos et al, 2012).

Rebeca Anijovich, en su libro “La evaluación significativa” se pregunta ¿enseñar todo a todos?, es un ideal social y moral de igualdad que ha tenido como base el sistema educativo durante años, intentando reunir a todos de manera global sin distinción alguna. Pero con las crisis en los ideales que se viven en estos tiempos, esto ha decaído. Se llegó a la igualdad de acceso y permanencia en las instituciones, pero no a la igualdad en la calidad de la formación. Existen principios ordenadores del dispositivo pedagógico: qué enseñar, cómo enseñar y quiénes pueden aprender de ello. Los procesos de transposición de los contenidos a contenidos curriculares, sin distorsionarlos ni destruirlos, van a ser los criterios en los que se base la evaluación. Es decir, que la evaluación tendrá sus bases en el arte y la creatividad del profesor a cargo. Una evaluación seria honesta, cuando encontramos coherencia efectiva entre enseñanza y evaluación, entre el currículum y la programación didáctica, entre lo que ya sabían y el contenido nuevo. Es decir, entre el proceso de enseñanza aprendizaje, y la forma de evaluar.

Para comprender acabadamente el concepto de rendimiento académico se requiere abordar la noción de *evaluación* en la educación.

La evaluación educativa ha nacido y se ha desarrollado en el siglo XX al amparo de la Psicología Experimental. Se concibe como una actividad sistemática integrada dentro del proceso educativo, y su finalidad es la optimización del mismo. Tiene por

objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando los objetivos, revisando críticamente planes, programas, métodos y recursos, facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos.

Asimismo, permite elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos; de esta manera la evaluación hasta entonces considerada como un acto meramente sancionador, se convierte en un acto educativo.

La UNESCO (2005) define la evaluación como *"el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados."* De modo que, ambos aspectos, el de "juicio" y el de "toma de decisiones" intervienen en la evaluación educativa, aunque adquieren mayor o menor preponderancia según los casos. Por lo tanto, se considera a la evaluación como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona, se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones referentes al mismo.

De tal manera que, en este contexto, la evaluación educativa, si se dirige al sistema en su conjunto, o a algunos de sus componentes, responde siempre a una finalidad, que la mayoría de las veces, significa tomar una serie de decisiones respecto del objeto evaluado.

3.2 Enfoques de la evaluación educativa

Podemos ver la evaluación educativa desde distintos enfoques.

La evaluación vista como medición, es aquel proceso que busca obtener una expresión numérica de algo en forma tal que nos permita hacer comparaciones cuantitativas con un patrón determinado. Su razón de ser es obtener datos para la evaluación.

Por otro lado, la evaluación sumativa, la cual tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar.

Por último, podemos ver a la evaluación educativa como introdujo M. Scriven, en 1967, el término de evaluación formativa o para el proceso de aprendizaje para referirse

a los procedimientos utilizados por los docentes y profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos.

Rebeca Anijovich expresa que la evaluación formativa pretende contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y al mismo tiempo que busca contribuir a la mejora del aprendizaje, impacta directamente en la docencia. Cuando pensamos en la evaluación formativa, pensamos en qué información necesita recibir el estudiante para poder saber qué es lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, a dónde debe llegar y cómo va a hacer para lograrlo. El foco fundamental de este tipo de evaluación es el proceso de estos aprendizajes para volver al alumno autónomo. De esta manera, los aprendizajes que el alumno adquiere en el marco de escuela, le sirve para enfrentar situaciones en su campo profesional, laboral y vida cotidiana.

La autora expresa algunos aspectos centrales que caracterizan a este tipo de evaluación formativa.

Uno de estos aspectos, es la necesidad de que los docentes decidan y comuniquen con claridad a los alumnos, los objetivos a evaluar, las expectativas de logro, buscando que el alumno aprenda de forma autónoma lo que está haciendo y por qué. El objetivo es asegurar que todos los alumnos, mediante este dispositivo, manejen los objetivos de la unidad de formación.

A su vez, Rebeca Anijovich plantea otro aspecto novedoso a tener en cuenta en este tipo de evaluación que es la retroalimentación o feedback, que ocupa un lugar muy relevante porque está comprobado por diversas investigaciones que producen mejoras en aprendizaje de los alumnos.

Un tercer aspecto es la construcción de los docentes junto con los estudiantes de los criterios con los cuales van a ser evaluados. La construcción compartida es una contribución muy importante, ya que de esta manera el estudiante es conocedor de sus propios procesos y en qué momento o etapa de aprendizaje se encuentra, por dónde tiene que avanzar, y hacia dónde etc.

Por último, el reconocimiento del impacto emocional que provoca toda situación de evaluación, no solo desde cuestiones de calificación o certificación, sino también los

aspectos emocionales, en el sentido de cómo impacta a unos alumnos cuando el docente da una devolución de modo positivo o negativo de su rendimiento.

El abordaje del rendimiento académico no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo o el abordaje de la evaluación, como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante. Es por esto que se hace necesario conocer las variables o factores influyentes en el rendimiento de los niños.

3.3 Variables o factores influyentes en el rendimiento académico

Uno de los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él.

Según Barahona (2014): Existe un consenso en que los factores asociados al desempeño académico pueden tener su origen en dos grandes ámbitos: en los determinantes personales y en los determinantes sociales. En el primero de ellos se incluye: la inteligencia, las aptitudes, la asistencia a clases, el género, (...). En el segundo, el entorno familiar, el contexto socioeconómico, las variables demográficas (sexo, edad, estado civil) y la escolaridad de los padres.

Generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000), sin embargo, Jiménez (2000) refiere que *“se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”*. Se entiende que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial. La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización. En ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas.

Si se parte de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un *“nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con*

la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación.

En el mejor de los casos, si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera en la cual es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes para aproximarse al rendimiento académico es el de las calificaciones escolares.

Sin embargo, en el estudio *“Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico”,* Cascón (2000) atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

“1) uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica total de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000: 1–11).

El citado autor, en su estudio denominado ‘Predictores del rendimiento académico’ concluye que “el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia”.

Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, expresando que:

“la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos / fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de

talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente”.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar.

En la investigación de Pineros y Rodríguez (1998) sobre ‘Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes’, postulan que:

“la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Edgardo Perez en su estudio “Predictores de rendimiento académico en la escuela media” plantea que al momento de pensar en rendimiento académico se debe tener en cuenta, no solo la inteligencia, sino también la motivación.

De manera semejante, el constructo de la autoeficacia ha revelado un considerable valor en el campo de la investigación educacional. Varios estudios empíricos han demostrado que las creencias de eficacia cumplen un rol mediacional en el funcionamiento de la conducta humana, actuando a modo de filtro entre las habilidades y logros anteriores y la conducta subsiguiente (Zeldin, 2000). Por esto, se evidencia que la autoeficacia es un constructo fuertemente predictivo de rendimiento académico, persistencia y elección de carrera (Schunk, 1991, Pajares, 1996), aun cuando se incluyen poderosas variables como rendimiento previo y aptitudes en los modelos estadísticos empleados (Valiante, 2000).

Por otra parte, en los últimos años se ha informado que los rasgos de personalidad también son predictivos del rendimiento académico (Chamorro Premuzic & Furnham, 2003), y que, además, están asociados a variables con fuerte influencia en el éxito académico, tales como motivación, inteligencia y autoeficacia (Ackerman & Heggstad, 1997; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Cervone, 2004). Algunos autores sostienen que la personalidad no estaría directamente asociada al rendimiento

académico, sino a una adecuada adaptación al entorno educativo (Allik & Realo, 1997). Otras evidencias sugieren que tanto la personalidad como la inteligencia son constructos relevantes para la predicción del rendimiento académico (Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 1999).

Se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas, que el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

3.4 Aprendizaje de Lengua y Matemática

El primer ciclo de la escuela primaria es una etapa de aprendizajes fundamentales junto con el último año del Nivel Inicial, puesto que allí los niños y las niñas comienzan su proceso de alfabetización escolar y también inician sus aprendizajes instrumentales, es decir los procesos de adquisición de lectura, escritura y cálculo, que permiten el acceso a todo el resto de la currícula o contenidos.

Los contenidos de Lengua que se aprenden en esta etapa, que en conjunto denominamos “primera alfabetización” o “alfabetización inicial” son base, pilares, cimiento, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los contenidos del currículum y es por ello que es muy importante que las instituciones focalizan la mirada en esta etapa, especialmente en el primer ciclo de la educación primaria, para optimizar los procesos de enseñanza que allí se producen y garantizar no sólo cobertura sino calificación y aprendizajes sólidos y perdurables.

Cuando hablamos del área de Lengua no podemos dejar de mencionar la alfabetización.

En el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura (Harris y Hodges, 1995:140) donde se enumeran treinta y ocho “tipos de alfabetización”, se dice que: *“un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible”*. Prefiriendo el uso plural de “alfabetizaciones”, enumera varias definiciones que se refieren a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y más aún, como estrategia de liberación en la “capacidad de leer el mundo”, como lo propone Paulo Freire.

El vocablo “alfabetización”, que se encuentra en los diccionarios de lengua castellana, incluido el de la Real Academia, como “acción y efecto de alfabetizar”, y “alfabetizar”, como “poner por orden las letras” o “enseñar a leer”, y “analfabeto” (del griego “an”: sin y “alphabetos”) como el que “no sabe leer”.

Se reconoce que el término moderno “alfabetizado” o “letrado” (“literate” en inglés) connota un nivel bajo del conocimiento y uso de la lectura y la escritura. Cuando se hace referencia a los que ponen en juego las habilidades superiores que intervienen en la lectura –por ejemplo, para leer a los grandes autores de la literatura–, se agrega modificadores como “alfabetizados avanzados” o “altamente alfabetizados”. Algunos diferenciaron la “alfabetización pragmática” de la “alfabetización cultural” (Venezky, 1990: 3).

De allí podemos hablar sobre el concepto de conciencia metalingüística, la cual, implica la reflexión en un nivel en el que el individuo está centrando su atención explícitamente en el lenguaje y debe además ser capaz de apreciar que es sobre el lenguaje que está reflexionando. Es decir, que el control que se da automáticamente como parte del mecanismo de producción del habla no requiere de la conciencia metalingüística, sino más bien la conciencia implica un control deliberado sobre el lenguaje (Garton, Pratt, 1991). Ahora bien, ¿por qué resulta pertinente la inclusión de las habilidades metalingüísticas como parte de la naturaleza de la lectoescritura? Resulta pertinente la consideración puesto que existe una relación entre las habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lectoescritura (Defior, 1994). Las últimas discusiones (Galton, Pratt, 1991) tienden a pensar la conciencia metalingüística y la alfabetización como entrelazadas intrincadamente de forma conjunta en el desarrollo del niño. Las capacidades metalingüísticas se aplican a diferentes áreas del lenguaje (sonidos, palabras, oraciones, discurso) dando como resultado el desarrollo de la conciencia fonológica, el conocimiento de palabras, la conciencia sintáctica y la pragmática.

El término conciencia fonológica se refiere a la conciencia que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua (Mattingly, 1972; en Defior, 1994). Aparece de un modo lento y gradual, en la medida en que los niños desplazan su atención desde los aspectos significativos y comunicacionales del lenguaje hacia la conciencia de sus estructuras y de las unidades o segmentos que lo componen. Se deben distinguir los procesos de análisis inconscientes y automáticos, que se dan en el curso de las actividades habituales de percepción y comprensión del lenguaje, de la

capacidad para analizar explícitamente el habla en sus componentes. La conciencia fonológica implica discriminaciones reflexivas. Una definición operativa sería la habilidad para segmentar y ser conscientes de las unidades del lenguaje oral (sílabas, fonemas).

Por otro lado, la enseñanza de las matemáticas ha evolucionado y la misma ha incursionado una serie de aportes de grandes científicos-matemáticos y demás investigaciones que sin duda alguna han sido vitales en el desarrollo de la misma, y así mismo en la forma de enseñar esta área. Podemos decir que existe un consenso en que es una asignatura difícil de enseñar y de aprender.

¿Pero por qué es difícil enseñar y aprender esta asignatura? Las razones que da el informe Cockcroft se relacionan claramente con las "demandas" cognitivas, su carácter fuertemente jerárquico que hace depender lo nuevo de lo previamente conocido, su exigencia de una práctica continuada, las dificultades de comprensión y memoria que plantean muchas personas, etc.

El proceso de aprendizaje de las matemáticas es, en buena parte, un proceso de abstracción progresiva y conduce a la larga a la construcción de conceptos cuyas referencias intuitivas son más y más lejanas.

En términos generales, la historia de las matemáticas ha implicado el desarrollo de esquemas conceptuales cada vez más abstractos y abarcadores. Aunque el sistema cognitivo sea, en sí mismo, un mecanismo de realización de abstracciones y su evolución puede entenderse en términos de desarrollo de competencias de abstracción cada vez más poderosas, la exigencia de abstracción de las matemáticas puede resultar excesiva para muchos alumnos. Más aún en aquellos casos en que se emplean pautas de enseñanza inadecuadas, caracterizadas por métodos excesivamente verbalistas, saltos bruscos de unos conceptos a otros, ausencia de referentes materiales intuitivos, organización de contenidos curriculares en función únicamente de la estructura lógica de las matemáticas y no de las posibilidades evolutivas de los alumnos, etc.

Muchas personas desarrollan en su vida escolar, actitudes negativas hacia las matemáticas y ven condicionadas sus elecciones escolares y profesionales por sus dificultades para dominarlas (Cockcroft, 1985).

FASE EMPÍRICA

FASE EMPÍRICA

CAPÍTULO 1: MARCO METODOLÓGICO

1.1 Planteamiento del problema

El problema que se plantea en este Trabajo Final de Licenciatura es la influencia producida por las Resoluciones actuales, referentes a la Inclusión Educativa, sobre el Rendimiento Académico en las áreas curriculares de Matemática y Lengua en alumnos de Primer Ciclo (años 2017-2019) pertenecientes al Colegio Pablo Besson (Mendoza, Argentina).

La investigación se centrará en el rendimiento escolar en las áreas de Lengua y Matemática, y su relación con las resoluciones implementadas sobre Inclusión escolar en el año 2018.

Será fundamental indagar en qué medida influye la aplicación de las resoluciones sobre inclusión en el rendimiento académico de alumnos de Primer ciclo de Nivel Primario.

Preguntas de investigación

- I. De acuerdo con las resoluciones actuales sobre la Inclusión Educativa, ¿cómo debería ser la Inclusión escolar en Mendoza?
- II. ¿Qué factores se ven involucrados en el rendimiento académico?
- III. ¿Qué diferencia existe entre la integración y la inclusión escolar?
- IV. En el Colegio Pablo Besson ¿ha disminuido el rendimiento escolar a partir de la implementación de las normativas vigentes acerca de la Inclusión Educativa en Mendoza?
- V. La cantidad de niños con discapacidad dentro de las aulas, ¿es un factor que influye en el rendimiento escolar? o ¿afecta el rendimiento del grupo?
- VI. ¿Cuál fue la vivencia de los docentes a partir del proceso de implementación de las normativas vigentes? Fue impuesto, natural. ¿Cómo se sintieron? ¿Se sintieron parte del proceso? ¿Sus opiniones fueron tomadas en cuenta?

1.2 Justificación

La investigación se lleva a cabo por la relevancia que tiene el impacto de las normas vigentes de inclusión escolar sobre el rendimiento de todos los alumnos, ya que por medio de estas normas se proporciona educación de calidad.

En el año 2015, de la matrícula total de Argentina, el 89% de los alumnos asisten a educación común y solo el 1% del total asiste a escuela especial. En Mendoza, solo

5.633 alumnos asisten a escuelas especiales mientras que 471.605 alumnos asisten a escuelas comunes.

El Ministerio de Salud de la Nación junto con el Servicio Nacional de Rehabilitación, en el año 2014, expresaron ciertas cifras sobre los Certificados Únicos de Discapacidad emitidos desde el año 2009 hasta fines del 2017. Los resultados fueron:

- Año a año, de forma voluntaria, se produjeron 50.000 emisiones de Certificados de Discapacidad en la Argentina para el acceso al sistema único de prestaciones básicas.
- El 15% de personas con discapacidad con Certificado Único de Discapacidad activo, son niños (0 a 9 años cumplidos).

De esta manera, atendiendo a lo mencionado, resulta de gran importancia social y educativa que se conozca el impacto sobre la enseñanza recibida por los alumnos en el inicio de sus trayectorias.

Para llevar adelante la investigación se seleccionó el Colegio Pablo Besson, el cual fue fundado en el año 1988 por un grupo de personas de diferentes Iglesias Evangélicas Bautistas de Mendoza, que tenían el deseo de crear un Colegio Cristiano Evangélico que pueda dar respuestas a una cantidad de familias de la comunidad mendocina. El Colegio es confesional cristiano, abierto a toda la comunidad, que brinda una educación integral, basada en los valores cristianos, éticos y morales, con atención a la diversidad educativa. Actualmente el colegio cuenta con 4 niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario y un C.E.N.S., alcanzando una población total de 950 alumnos.

Es importante destacar que la Institución cuenta con un Programa de Inclusión Escolar para niños con discapacidad, desde la sala de 3 años hasta el nivel secundario. Además, ofrecía hasta el año 2018, un Programa de Retención Escolar para niños con necesidades educativas transitorias, y atiende también a niños con trastornos motores que no poseen déficit cognitivo.

De esta manera, a partir de esta investigación, se podrá profundizar sobre posibles factores que influyen en el rendimiento de los alumnos. Además, se podrá visualizar el impacto que producen las normativas que se emiten en la educación de Argentina, su aplicación en la provincia de Mendoza y cómo mejorar las prácticas educativas en los colegios.

1.3 Tipo y nivel de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2010) en su obra Metodología de la Investigación, sostienen que todo trabajo de investigación se sustenta en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, los cuales de manera conjunta forman un tercer enfoque: El enfoque mixto.

El enfoque seguido en la presente investigación es el enfoque mixto ya que combina algunas de las características de los otros dos enfoques mencionados previamente. A continuación, se detallan dichas características:

- Basado en investigaciones previas.
- Una de sus finalidades es consolidar las creencias y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población.
- Existe una realidad objetiva única.
- El mundo es concebido como externo al investigador.
- Preguntas adicionales hacia los participantes de dicha investigación.
- Planteamientos más abiertos basados en entrevistas de tipo mixtas con los docentes y profesionales pertenecientes al equipo de orientación del colegio, con el objetivo de recabar la información pertinente.

1.4 Objetivos de investigación

GENERALES

1. Valorar el rendimiento académico de alumnos de primer ciclo de una misma cohorte del Colegio Pablo Besson antes y después de la aplicación de Resoluciones referentes a la Inclusión educativa.
2. Especificar los impactos que tuvo la implementación de las resoluciones sobre el rendimiento académico.

ESPECÍFICOS

1. Comparar el rendimiento académico de alumnos antes y después de la aplicación de Legislaciones y resoluciones referentes a la Inclusión educativa.
2. Describir los factores que determinan el rendimiento de alumnos de Primer Ciclo del Nivel Primario del Colegio Pablo Besson.

1.5 Hipótesis

Hipótesis de investigación: El rendimiento escolar en el Colegio Pablo Besson disminuye a partir de la implementación de las normativas vigentes acerca de la Inclusión Educativa en Mendoza.

Hipótesis causal: La implementación de las normativas sobre Inclusión escolar en el Colegio Pablo Besson influye negativamente en el rendimiento académico.

Hipótesis nula: El rendimiento escolar en el Colegio Pablo Besson *no* disminuye a partir de la implementación de las normativas vigentes acerca de la Inclusión Educativa en Mendoza.

Hipótesis alternativa: El rendimiento escolar en el Colegio Pablo Besson disminuye a partir de la mala implementación de las normativas vigentes acerca de la Inclusión Escolar en Mendoza.

El rendimiento escolar en el Colegio Pablo Besson es el mismo a pesar de haber implementado las normativas vigentes sobre la Inclusión Escolar en Mendoza.

1.6 Diseño de investigación

Corresponde a una investigación no experimental de diseño longitudinal con análisis evolutivo de grupos determinados. Ya que, la investigación se concentra en: estudiar cómo evolucionan una o más variables, y analizar los cambios a través del tiempo de un evento, una comunidad, un fenómeno, una situación o un contexto, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. En este caso serán tomados las calificaciones finales en Lengua y Matemáticas de alumnos de Primer Ciclo de Nivel Primario a lo largo de los años 2017 hasta el 2019.

Un estudio no experimental se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos.

1.7 Operacionalización de las variables

- Rendimiento académico (tipo de variable dependiente cuantitativa)
- Alumnos de Primer Ciclo de nivel primario. (tipo de variable dependiente cuantitativa).

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	INSTRUMENTOS
Rendimiento académico en lengua y matemática	<p>El rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo y supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos.</p> <p>El adecuado aprendizaje de habilidades matemáticas se da desde temprano en la infancia. El pensamiento lógico, específicamente las habilidades para entender y relacionar enunciados, comparar, clasificar, seriar, abstraer y resolver, están a la base de su desarrollo.</p> <p>El proceso de alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y el primer paso imprescindible para llegar a ser un lector comprensivo y crítico y un escritor competente.</p>	Uso de registro de calificaciones finales de lengua y matemática, cuestionario y entrevista docente.
Inclusión escolar/Resoluciones vigentes	Es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la	Cuestionario a docentes y terapeutas y entrevista docente.

	exclusión en la educación. (UNESCO)	
Alumnos de Primer ciclo del Colegio Pablo Besson de una misma cohorte a lo largo de 3 años (2017, 2018, 2029)		Uso de registro de notas y promedios de lengua y matemáticas.

1.8 Muestra

La presente investigación posee una muestra no probabilística de tipo intencional, ya que no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación. De esta manera, está compuesta por 68 estudiantes de ambos sexos (mujeres 45,60%, varones 54,40%), que estaban cursando el primer, segundo y tercer grado del Primer Ciclo del nivel educativo Primario de 3 divisiones: A (N=23), 1ro B (N=24) y C (N=19) del Colegio Pablo Besson. Las edades de estos estudiantes oscilan entre 7 y 9 años.

A su vez, se recogió información por medio de cuestionarios dirigidos a seis docentes de Nivel primario y siete terapeutas del Equipo del colegio con el fin de complementar la información.

- La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional.

1.9 Recolección de datos e instrumento

Se utilizó el promedio de Lengua y Matemática de alumnos de una misma cohorte desde primer grado hasta tercer grado del Nivel Primario (Primer Ciclo), abarcando así los años 2017-2019.

El motivo por el cual se eligieron dichos promedios fue porque consisten en una medida justa que expresa el rendimiento académico de alumnos de Primer Ciclo,

comparando así su rendimiento antes y después de la implementación de resoluciones sobre Inclusión escolar.

Así mismo, se utilizó un Cuestionario dirigido a docentes de Primer Ciclo y terapeutas del Equipo de Apoyo a la Inclusión del colegio.

El cuestionario, es un instrumento que permite conocer la opinión de los docentes y terapeutas sobre en el rendimiento de todos los alumnos a partir de la implementación de resoluciones sobre Inclusión.

Se compone de 16 preguntas cerradas sobre los siguientes aspectos: realizar una valoración propia sobre inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños que asisten al Colegio Pablo Besson. Lo cual posibilita su cumplimentación en no más de 5 o 10 minutos.

1.10 Cuestionario

Chasteauneuf (2009) lo define como un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, las cuales deben ser congruentes con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2013). Se puede decir que, tal vez, en fenómenos sociales el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario.

Se diseñaron dos cuestionarios desde Google Forms. Uno para ser cumplimentado por las docentes de Nivel Primario y otro por Terapeutas del Equipo del colegio.

1.11 Entrevista

En el artículo *La entrevista, recurso flexible y dinámico*, Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013), se define a la entrevista como: una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial.

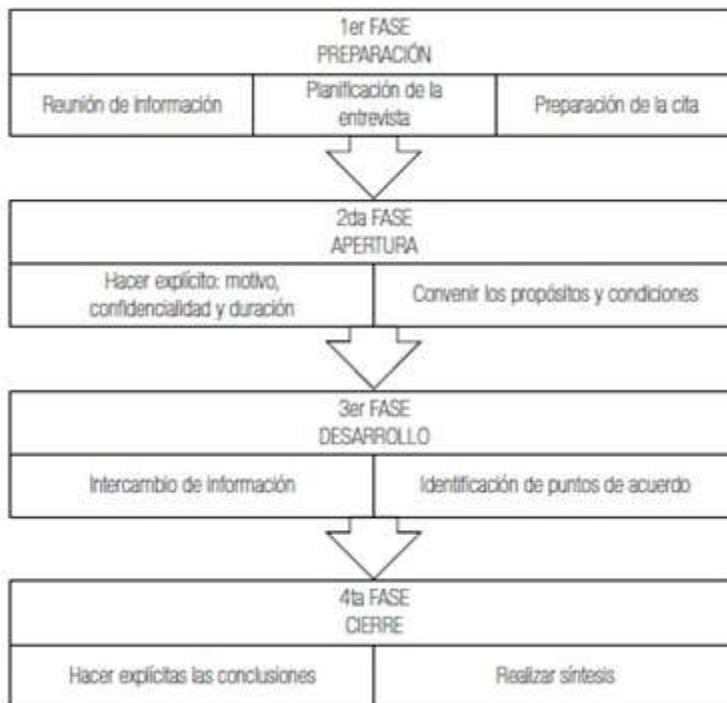
Se argumenta que la entrevista es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles.

En este caso, se llevó a cabo una entrevista de tipo semiestructurada, la cual presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la

posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Y además se consideraron las fases de la entrevista a continuación (Figura):

FIGURA 2: Fases de la entrevista



Fuente: La entrevista, recurso flexible y dinámico. Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013).

Por último, se tuvo en cuenta las recomendaciones de Miguel Martínez para entrevistar a las docentes:

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla.

- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.
- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

(Martínez M. La investigación cualitativa etnográfica en educación, 1998).

CAPÍTULO 2: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

2.1 Presentación de los resultados

A continuación, se realizará una distribución de frecuencias, indicando las puntuaciones de cada variable ordenada con sus respectivas categorías.

1. Se presentan los resultados obtenidos del cuestionario sobre “La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños que asisten al Colegio Pablo Besson” dirigido a docentes

En la Tabla 1.1 se observa que la mitad de los docentes tienen una antigüedad de más de 10 años trabajando para el Colegio Pablo Besson, mientras que el 33.33 por ciento tiene una antigüedad entre 5 y 10 años trabajando para el Colegio Pablo Besson.

Tabla 1.1: Años de antigüedad

Variable: Años de antigüedad en el Colegio		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	1	16.66
Entre 5 y 10 años	2	33.33
Más de 10 años	3	50
Total	6	100

Observando la Tabla 1.2 se puede afirmar que las tres cuartas partes de los docentes consideran que el Colegio Pablo Besson implementa la Resolución 311/2016 de Inclusión escolar.

Tabla 1.2: Implementa la Resolución 311/2016 de inclusión escolar

Variable: ¿En el Colegio Pablo Besson se implementa la Resolución 311/2016 de inclusión escolar?		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	66.66
No	1	16.66
A veces	1	16,66
Total	6	100

En la Tabla 1.3 se observa que la totalidad de los docentes consideran que su lugar de trabajo es inclusivo.

Tabla 1.3: ¿Considera que el colegio en el que trabaja es inclusivo?

Variable: ¿Considera que el colegio en el que trabaja es inclusivo?		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	100
No	0	0
A veces	0	0
Total	6	100

En la tabla 1.4.1 se observa que, el 83.33 por ciento de las docentes consideran que se produjeron grandes cambios a nivel de rendimiento de los alumnos a partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión. El 16.66 más o menos.

Tabla 1.4.1: Cambios a nivel de rendimiento de alumnos

Variable: A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a nivel de rendimiento de alumnos		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	83.33
No	0	0
Más o menos	1	16.66
Total	6	100

En la tabla 1.4.2 se puede concluir que casi la totalidad de las docentes consideran que se produjeron grandes cambios a nivel social a partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión. El 16.66 más o menos.

Tabla 1.4.2: Cambios a nivel social de los alumnos

Variable: A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a nivel social de los alumnos		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	83.33
No	0	0
Más o menos	1	16.66
Total	6	100

Se observa en la Tabla 1.4.3 que el total de las docentes consideran que se produjeron grandes cambios a nivel institucional a partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión.

Tabla 1.4.3: Cambios a nivel institucional

Variable: A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a nivel institucional		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	100
No	0	0
Más o menos	0	0
Total	6	100

De lo observado en la tabla se puede afirmar que un 33.33 por ciento de los docentes consideran muy difícil adjudicar un valor numérico a las rúbricas o capacidades, un 16.66 por ciento lo considera fácil, un 33,33 por ciento difícil y, por último, un 16.66 no emitieron juicio sobre lo preguntado.

Tabla 1.5: Grado de dificultad al adjudicar un valor numérico a las rúbricas

Variable: Adjudicar un valor numérico a las rúbricas o capacidades es:		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy difícil	2	33.33
Difícil	2	33.33
Neutro	1	16.66
Fácil	1	16.66
Muy fácil	0	0
Total	6	100

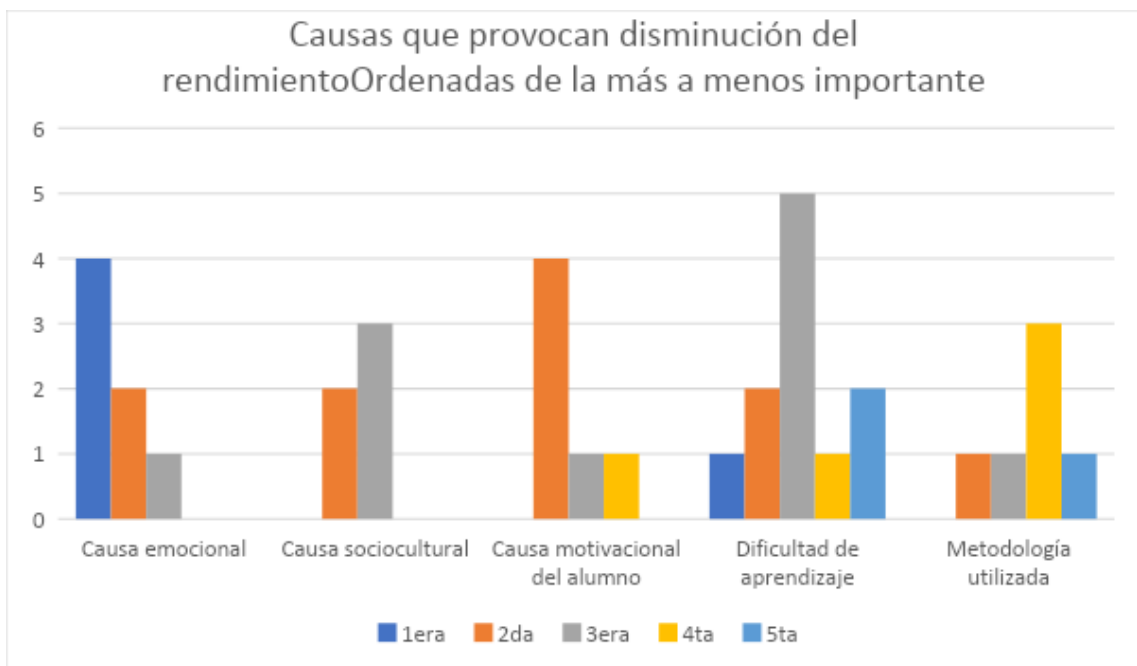
A partir de la Tabla 1.6 se puede afirmar que la mitad de las docentes consideran que el rendimiento de los alumnos aumentó mientras que la otra mitad consideran que se mantuvo.

Tabla 1.6: Valoración del rendimiento

Variable: A partir de la implementación de las normativas el rendimiento de los alumnos:		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Aumentó	3	50
Disminuyó	0	0
Se mantuvo	3	50
Total	6	100

En el Gráfico 1.1 se puede visualizar que cuatro de seis docentes consideran a las emociones como la 1er causa que provoca disminución del rendimiento, cuatro de seis docentes consideran lo motivacional como la 2da causa que provoca disminución del rendimiento. Cinco de 6 docentes consideran que las dificultades de aprendizaje son la 3er causa que provoca disminución del rendimiento. La mitad de las docentes consideran la metodología utilizada como la 4ta causa que provoca disminución del rendimiento.

Gráfico 1.1: Causas que provocan disminución del rendimiento



2. Resultados obtenidos del cuestionario sobre “La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños que asisten al Colegio Pablo Besson” dirigido a terapeutas

A partir de la Tabla 2.1 se puede afirmar que la mayoría de los terapeutas tienen menos de 10 años de antigüedad trabajando para el colegio.

Tabla 2.1: Años de antigüedad

<i>Variable: Años de antigüedad en el Colegio</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	3	42.85
Entre 5 y 10 años	3	42.85
Más de 10 años	1	14.28
Total	7	100

Observando la Tabla 2.2 se aprecia que el 42.85 por ciento de los terapeutas son Profesores Terapeutas en Discapacitados Mentales y Motores, el 28.57 son profesionales en la Psicopedagogía, el 14.28 por ciento son Profesores en Sordo y Terapeutas en Lenguaje y el 14.28 son Fonoaudiólogos. De esta manera, podemos afirmar que el Colegio Pablo Besson presenta terapeutas formados en una gran variedad de profesiones sobre salud y educación en su Equipo de Inclusión.

Tabla 2.2: Título

<i>Variable: Título</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Prof. Terap. en Discapacitados y Motores	3	42.85
Prof. de Sordo y Terapeuta en el Lenguaje	1	14.28
Psicopedagoga	2	28.57
Fonoaudióloga	1	14.28
Total	7	100

A partir de la Tabla 2.3, se observa que el 71.42 por ciento de las terapeutas consideran que el colegio cumple con lo estipulado en la resolución 311/16, mientras que el 28.57 considera que a veces se cumple.

Tabla 2.3: Cumplimiento de la Resolución 311/16

<i>Variable: El Colegio Pablo Besson cumple con lo estipulado en la Resolución 311/16</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	71.42
No	0	0
A veces	2	28.57
Total	7	100

Observando las Tablas 2.3 y 2.4 podemos decir que el 71.41 por ciento de los terapeutas consideran que el colegio es inclusivo y cumple con lo estipulado en la Resolución 311/16, mientras que un 28.57 por ciento consideran que a veces el colegio es inclusivo y a veces cumple con lo estipulado en la Resolución 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y Titulación de los Estudiantes con Discapacidad”.

Tabla 2.4: Colegio inclusivo

<i>Variable: ¿Considera que el colegio en el que trabaja es inclusivo?</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	71.42
No	0	0
A veces	2	28.57
Total	7	100

En la tabla 2.5.1 se observa que, el 57.14 por ciento de las terapeutas consideran que se produjeron grandes cambios a nivel de rendimiento de los alumnos a partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión. El 28.57 más o menos y solo el 14.28 no consideran que se produjeron grandes cambios a nivel de rendimiento.

Tabla 2.5.1: Cambios a nivel de rendimiento de alumnos

<i>Variable: A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a nivel de rendimiento de alumnos</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	57.14
No	1	14.28
Más o menos	2	28.57
Total	7	100

A partir de la tabla 2.5.2 se puede expresar que el 42.85 por ciento de los terapeutas consideran que no se produjeron grandes cambios a nivel social a partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión, el 42.85 por ciento considera que más o menos. Pero solo el 28.52 consideran que si se produjeron cambios.

Tabla 2.5.2: Cambios a nivel social de los alumnos

<i>Variable: A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a nivel social de los alumnos</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	28.52
No	3	42.85
Más o menos	3	42.85
Total	7	100

Se puede observar en la Tabla 2.5.3 que más de la mitad de los terapeutas consideran que a partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre inclusión se produjeron grandes cambios a nivel institucional. Mientras que el 42.85 piensan que más o menos.

Tabla 2.5.3: Cambios a nivel institucional

Variable: A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a nivel institucional		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Si	4	57.14
No	0	0
Más o menos	3	42.85
Total	7	100

A partir de la tabla 2.6 se puede afirmar que más de la mitad de las terapeutas (71.42 por ciento) consideran que adjudicar un valor numérico a las rúbricas o capacidades es difícil.

Tabla 2.6: Grado de dificultad al adjudicar un valor numérico a las rúbricas

Variable: Adjudicar un valor numérico a las rúbricas o capacidades es:		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy difícil	1	14.28
Difícil	5	71.42
Neutro	1	14.28
Fácil	0	0
Muy fácil	0	0
Total	7	100

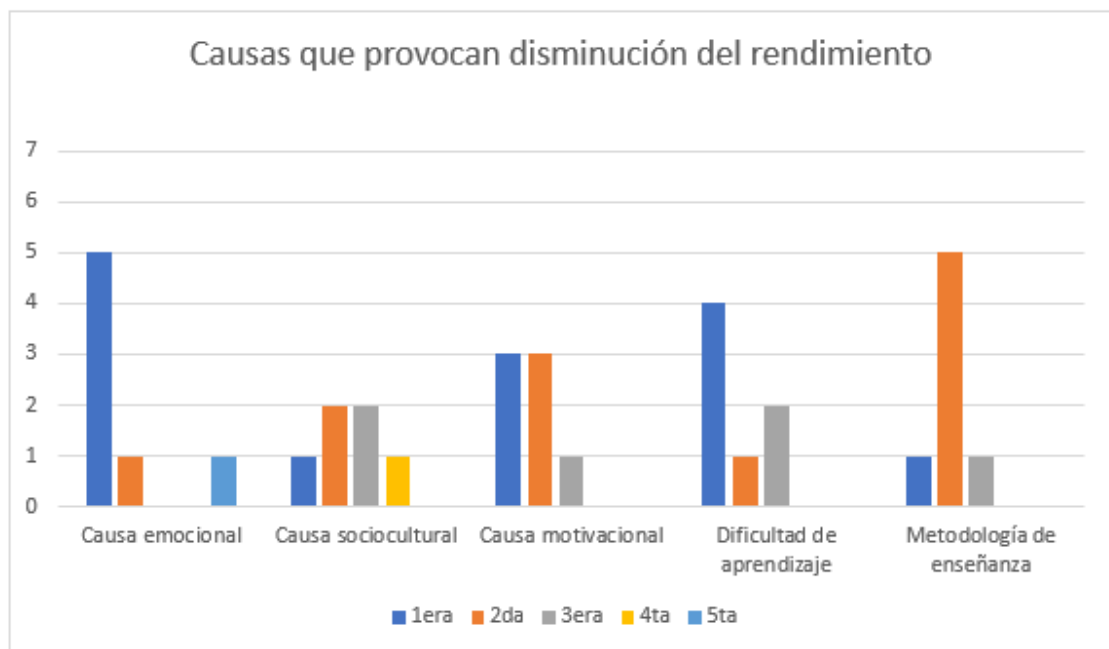
Se puede concluir que más de la mitad de los terapeutas (57.14) consideran que el rendimiento de los alumnos aumentó a partir de la implementación de normativas sobre inclusión. Mientras que el 42.85 por ciento consideran que el rendimiento se mantuvo.

Tabla 2.7: Valoración del rendimiento

<i>Variable: A partir de la implementación de las normativas el rendimiento de los alumnos:</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Aumentó	4	57.14
Disminuyó	0	0
Se mantuvo	3	42.85
Total	7	100

Según el Gráfico 2 se puede observar que cinco de siete terapeutas consideran que la 1er causa que provoca disminución del rendimiento académico de los alumnos son las emociones. Cinco de siete terapeutas consideran que la 2da causa que provoca disminución de rendimiento son las metodologías de enseñanza. Como 3er causa aparece las dificultades de aprendizaje y lo sociocultural.

Gráfico 2.1: Causas que provocan disminución del rendimiento



3. Totalidad de los alumnos seleccionados

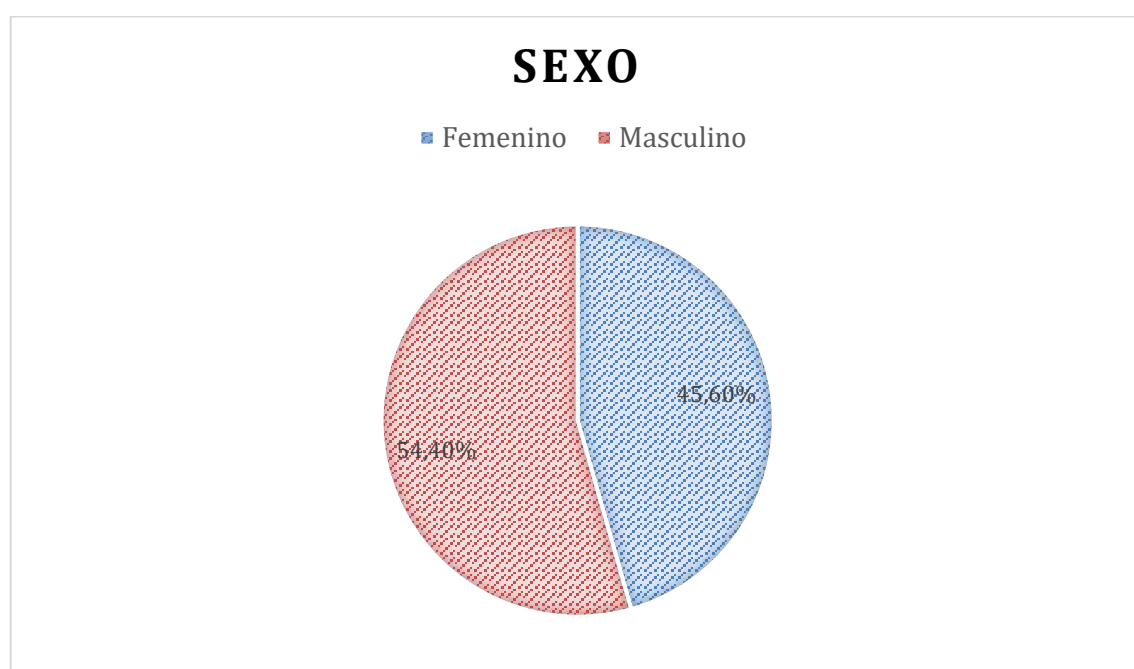
Al estudiar los resultados obtenidos, por medio de la recogida de los promedios de los alumnos seleccionados para esta investigación. Se distingue que en la muestra el 54.40

por ciento de la totalidad de los alumnos fueron varones, mientras que el 45.60 por ciento fueron mujeres.

Tabla 3: Sexo

<i>Variable: Sexo</i>		
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	31	45.60
Masculino	37	54.40
Total	68	100

Gráfico 3: Sexo



Se presentan a continuación la distribución de frecuencias para datos agrupados de variables cuantitativas continuas del rendimiento alcanzado por alumnos de Primer Ciclo de la misma cohorte a lo largo de los años 2017-2019.

4. Rendimiento alcanzado por alumnos de 1er grado en sus tres divisiones en el año 2017.

En la Tabla 4.1 se puede observar que, del total de los alumnos en 1er grado (2017), más del 83 por ciento tuvieron un excelente rendimiento, mientras que el 15 por ciento obtuvieron un muy buen rendimiento en Lengua.

Tabla 4.1: Rendimiento en Lengua de alumnos de 1ero A, B y C en el año 2017

Xi=Intervalos	fi=Frecuencia abs.	Fi=Frecuencia acum.	hi=Frecuencia relat.	Hi=Frecuencia relat.acum.
[7 - 8)	1	1	0,01470588235	0,01470588235
[8 - 9)	10	11	0,1470588235	0,1617647059
[9 - 10]	57	68	0,8382352941	1
n=	68		1	

Por medio de la Tabla 4.2, sobre el rendimiento en Matemáticas de alumnos de 1er grado (2017) se puede decir que se visualiza un rendimiento similar al de Lengua, ya que más del 82 por ciento tuvieron un rendimiento excelente, mientras que el 16 por ciento obtuvieron un muy buen rendimiento.

De esta manera se puede afirmar que más del 80 por ciento de los alumnos de 1er grado en sus tres divisiones, tanto en Lengua como en Matemáticas, mostraron un excelente desempeño.

Tabla 4.2: Rendimiento en Matemática de alumnos de 1ero A, B y C en el año 2017

Xi=Intervalos Notas obtenidas	fi=Frecuencia abs.	Fi=Frecuencia acum.	hi=Frecuencia relat.	Hi=Frecuencia relat.acum.
[7 - 8)	1	1	0,01470588235	0,01470588235
[8 - 9)	11	12	0,1617647059	0,1764705882
[9 - 10]	56	68	0,8235294118	1
n=	68		1	

5. Rendimiento alcanzado por alumnos de 2do grado en sus tres divisiones en el año 2018.

En la Tabla 5.1 se observa que, el 88 por ciento del total de los alumnos de 2do grado (2018) tuvieron un excelente rendimiento en Lengua, mientras que el 7 por ciento obtuvieron un muy buen desempeño. Quedando un 4 por ciento de alumnos que mostraron un regular desempeño.

Tabla 5.1: Rendimiento en Lengua de alumnos de 2do A, B y C en el año 2018

Xi=Intervalos Notas obtenidas	fi=Frecuencia abs.	Fi=Frecuencia acum.	hi=Frecuencia relat.	Hi=Frecuencia relat.acum.
[6,7 - 7,8)	3	3	0,04411764706	0,04411764706
[7,8 - 8,9)	5	8	0,07352941176	0,1176470588
[8,9 - 10]	60	68	0,8823529412	1
n=	68		1	

En la Tabla 5.2, sobre rendimiento en Matemáticas en 2do grado (2018), se observa que el 85 por ciento tuvieron un excelente rendimiento, mientras que el 10 por ciento obtuvieron un muy buen desempeño. Quedando un 4 por ciento del total de alumnos que mostraron un desempeño regular.

Así, se puede afirmar que, en el año 2018, los alumnos de 2do grado en sus tres divisiones, mostraron un excelente desempeño, con un 88 por ciento y un 85 por ciento en Lengua y Matemáticas respectivamente. Mientras que el 4 por ciento mostraron un rendimiento regular en dichas áreas.

Tabla 5.2: Rendimiento en Matemática de alumnos de 2do A, B y C en el año 2018

Xi=Intervalos Notas obtenidas	fi=Frecuencia abs.	Fi=Frecuencia acum.	hi=Frecuencia relat.	Hi=Frecuencia relat.acum.
[6,3 - 7,5)	3	3	0,04411764706	0,04411764706
[7,5 - 8,8)	7	10	0,1029411765	0,1470588235
[8,8 - 10]	58	68	0,8529411765	1
n=	68		1	

6. Rendimiento alcanzado por alumnos de 3ro grado en sus tres divisiones en el año 2019.

La Tabla 6.1 muestra que el 66 por ciento de los alumnos de 3er grado obtuvieron un excelente rendimiento, mientras que el 29 por ciento tuvieron un muy buen desempeño.

Dejando así un 4 por ciento de alumnos con un rendimiento regular en el área de Lengua.

Tabla 6.1 Rendimiento en Lengua de alumnos de 3ro A, B y C en el año 2019

Xi=Intervalos Notas obtenidas	fi=Frecuencia abs.	Fi=Frecuencia acum.	hi=Frecuencia relat.	Hi=Frecuencia relat.acum.
[6,7 - 7,8)	3	3	0,04411764706	0,04411764706
[7,8 - 8,9)	20	23	0,2941176471	0,3382352941
[8,9 - 10]	45	68	0,6617647059	1
n=	68		1	

A través de la Tabla 6.2, se puede observar que el 54 por ciento de los alumnos obtuvieron un excelente desempeño en Matemáticas, mientras que el 45 por ciento tuvieron un buen desempeño.

De esta manera se puede afirmar que, en 3er grado, en el área de Lengua un 66 por ciento de los alumnos obtuvieron un excelente rendimiento, un 29 por ciento tuvieron un muy buen desempeño, pero el 4 por ciento mostraron un rendimiento regular.

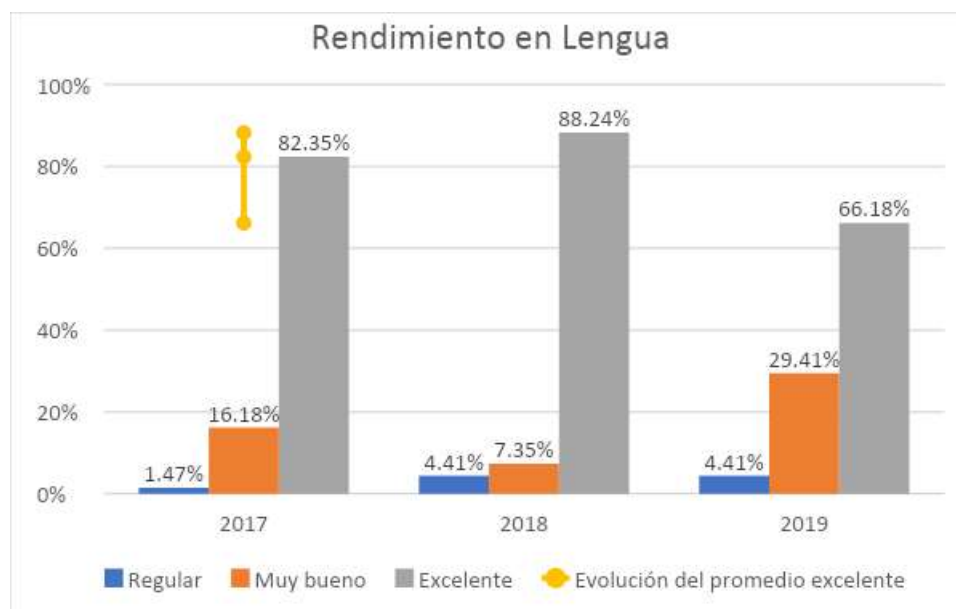
Mientras que, en el área de Matemáticas, poco más de la mitad de los alumnos obtuvieron un excelente rendimiento y menos de la mitad un buen desempeño. Demostrando de esta manera que en Matemáticas no se observaron rendimientos regulares.

Tabla 6.2 Rendimiento en Matemática de alumnos de 3ro A, B y C en el año 2018

Xi=Intervalos Notas obtenidas	fi=Frecuencia abs.	Fi=Frecuencia acum.	hi=Frecuencia relat.	Hi=Frecuencia relat.acum.
[7,3 - 8,2)	10	10	0,1470588235	0,1470588235
[8,2 - 9,1)	21	31	0,3088235294	0,4558823529
[9,1 - 10]	37	68	0,5441176471	1
n=	68		1	

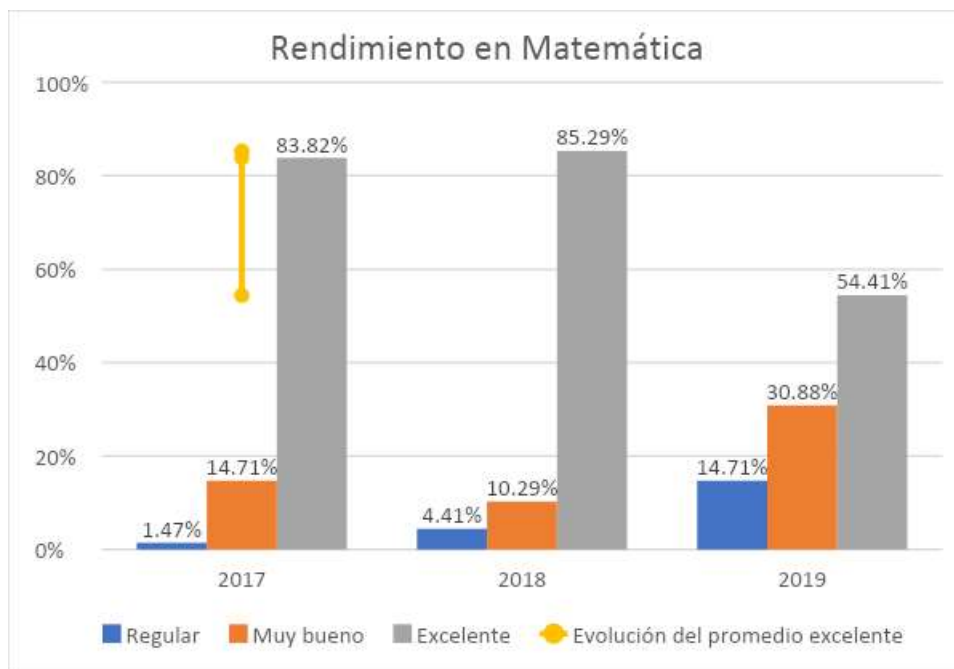
A partir del Gráfico 4, se puede observar la trayectoria en el área de Lengua de una misma cohorte de alumnos de 1er ciclo a lo largo de 3 años. En los años 2017 y 2018 se visualiza que más de las tres cuartas partes del total de alumnos presentan un excelente rendimiento, mientras que en el año 2019 se redujo en casi un 20 por ciento el desempeño de los mismos.

Gráfico 4: Rendimiento en Lengua



A partir del Gráfico 5, se puede observar la trayectoria de una misma cohorte de alumnos de 1er ciclo a lo largo de 3 años en el área de Matemática. En los años 2017 y 2018 se visualiza que más de las tres cuartas partes del total de alumnos presenta un excelente rendimiento, mientras que en el año 2019 se redujo más de un 20 por ciento el desempeño de los mismos.

Gráfico 5: Rendimiento en Matemática



7. Presentación de los resultados obtenidos a partir de la entrevista

Debido al Aislamiento Preventivo y Obligatorio por la pandemia en el año 2021, se pudo llevar a cabo un trabajo de tipo bimodal (virtual y presencial). Por esto, se entrevistó a una docente con una antigüedad de más de 10 años en el colegio.

La misma se basó en la profundización de lo contestado por la docente en el cuestionario. La maestra, generalmente está a cargo de 2 grados de Primer Ciclo de aproximadamente 30 alumnos en cada uno. Allí se reveló que la docente solo conoce a grandes rasgos la Resolución 311, aunque confiesa haber sido capacitada sobre la misma por el Equipo de Terapeutas del colegio. Por eso, manifiesta no estar segura si el Colegio cumple con lo establecido en las normas.

Expresó que, desde su perspectiva el Colegio Pablo Besson es un colegio inclusivo porque desde sus inicios y atendiendo su visión y misión, la misma se ha preocupado por los niños con discapacidad y por la diversidad en general.

Por otro lado, reconoció que a partir de la implementación de las resoluciones vislumbra cambios sobre todo a nivel social de los alumnos, ya que, con la incorporación de más niños con CUD, el aula se volvió mucho más empática, tolerante y diversa. A nivel institucional, la docente observó que debe enseñar a sus alumnos atendiendo cada necesidad, evaluar a aquellos niños con CUD según lo que se propuso como objetivos a lograr en el año y planificar atendiendo a las necesidades de cada niño en su

particularidad.

Con respecto al valor numérico que se adjudica a cada rúbrica o capacidad, la docente manifestó que, es muy difícil llevarlo a cabo porque a veces “la nota poco tiene que ver con lo que se busca de forma cualitativa de cada alumno”.

Finalmente, la maestra expresó que el rendimiento de sus alumnos se ha mantenido a lo largo del tiempo y que los posibles factores causantes de la disminución del rendimiento pueden darse en primer lugar por causas emocionales o dificultades en el aprendizaje.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

III. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente investigación logró cumplir con los objetivos propuestos, ya que fue posible valorar la variación en el rendimiento académico de alumnos de primer ciclo de una misma cohorte del Colegio Pablo Besson, en las áreas de Lengua y Matemática, antes y después de la aplicación de Resoluciones referentes a la Inclusión educativa, durante los años 2017-2019. Además, se consiguió cumplir con el objetivo general de especificar los impactos que produjo la implementación de las resoluciones sobre el rendimiento académico.

A su vez, se puede decir que no se comprobó la hipótesis de investigación, en la que se expresaba que el rendimiento escolar en el Colegio Pablo Besson disminuye a partir de la implementación de las normativas vigentes acerca de la Inclusión Educativa en Mendoza. Esto ocurre porque, al analizar los resultados obtenidos, se observan cambios en el rendimiento, en algunos casos positivos como ocurre en el área de Lengua y Matemática durante el año 2018 (año en el que se aplican las normativas sobre inclusión) y en otros negativos como ocurre en el año 2019.

Sobre el rendimiento en Lengua se observa que el 82,35 por ciento de los alumnos presentaron un excelente rendimiento en el año 2017. Para el año 2018 se visualiza un aumento del 6 por ciento, arrojando un 88,24 por ciento de alumnos con promedio excelente. En cambio, para el año 2019, se ve una disminución del desempeño en casi un 20 por ciento.

En el área de Matemática se aprecia algo similar. En los años 2017 y 2018 más de las tres cuartas partes del total de alumnos presentaron un excelente rendimiento, mientras que en el año 2019 se redujo más de un 20 por ciento el desempeño de los mismos. Solo que en esta área en el último año, la disminución del rendimiento está a un 30 por ciento por debajo del año 2017.

Tras analizar los cuestionarios, distinguimos que el 83.33 por ciento de las docentes y el 57.14 por ciento de las terapeutas consideran que se produjeron grandes cambios a nivel de rendimiento de los alumnos a partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión.

Por otro lado, la mitad de las docentes consideran que el rendimiento de los alumnos aumentó mientras que la otra mitad consideran que se mantuvo. Y más de la

mitad de los terapeutas (57.14%) consideran que el rendimiento de los alumnos aumentó a partir de la implementación de normativas sobre inclusión. Mientras que el 42.85 por ciento consideran que el rendimiento se mantuvo.

Con respecto a las causas que podrían provocar disminución del rendimiento en los alumnos, los docentes expresaron que, ordenadas de la más importante a la menos importante son las siguientes: causas emocionales, causas motivación del alumno y dificultades de aprendizaje. No obstante, frente a la misma pregunta las terapeutas consideran que las causas ordenadas de la más a menos importante son las siguientes: causas emocionales, metodologías de enseñanza y las dificultades de aprendizaje.

De esta manera, podemos concluir que tanto docentes como terapeutas consideran que al aplicar las normativas sobre inclusión en el Colegio Pablo Besson se producen cambios en el rendimiento de los alumnos. Lo mismo se puede observar en los gráficos de rendimiento de Lengua y Matemática; cambios que fueron por momentos positivos y por momentos negativos.

Cuando se analizan las posibles causas que provocan la disminución del rendimiento en los alumnos, se concluyó que la segunda causa que los docentes y terapeutas consideran más importante es la motivación del alumno, lo cual coincide con lo que plante Edgardo Perez en su estudio "Predictores de rendimiento académico en la escuela media" donde expresa que al momento de pensar en rendimiento académico se debe tener en cuenta, no solo la inteligencia, sino también la motivación.

A su vez, los docentes y terapeutas consideran a las emociones como la causa más importante en los cambios en el rendimiento, lo cual coincide con lo que expresa Chamorro Premuzic y Furnham (2003), quienes sostienen que los rasgos de la personalidad son predictivos del rendimiento académico y están asociados a variables con fuerte influencia en el éxito académico; mientras que al mismo tiempo no coincide con lo que expresan algunos autores como Allik y Realo, quienes sostienen que la personalidad no estaría directamente asociada al rendimiento académico, sino a una adecuada adaptación al entorno educativo.

A modo de síntesis, se puede indicar que la mayoría de las investigaciones revisadas muestran que los entornos de aprendizaje inclusivos son beneficiosos para los alumnos con y sin discapacidad. No se encontraron estudios que señalen un efecto negativo de la inclusión en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad ni en el de sus pares. Por lo demás, parece clara la relación positiva entre

la inclusión y el rendimiento académico del alumnado con discapacidad. Aunque también encontramos algunas que evidencian efectos neutros y en una menor cantidad, las que señalan un impacto negativo en el logro académico del alumnado sin discapacidad. Esto quiere decir que las literaturas revisadas coinciden con el análisis de resultados obtenidos de esta investigación.

Una fortaleza de la presente investigación es que resulta novedosa para el campo de conocimiento de la psicopedagogía, porque no se encontraron estudios similares en la revisión de la literatura. Además, a través de los resultados del trabajo se pudo apreciar que la aplicación de normativas sobre inclusión es un factor que contribuye a mejorar el clima institucional y social de las escuelas, así como también el rendimiento de los alumnos en nuestra provincia, que coincide con el rol que cumple la Dirección General de Escuelas, la cual fija las políticas educativas en el marco de la normativa nacional vigente y supervisa la educación que se imparte en todos los establecimientos de gestión estatal y de gestión privada sobre la base de los principios de justicia, calidad equidad, eficiencia y participación (1997).

Podemos resaltar, como aspecto negativo, que, al plantear una investigación no experimental de diseño longitudinal con análisis evolutivo de grupos, un porcentaje de la muestra recolectada se perdió y no fue posible utilizarla debido a circunstancias externas como el cambio de colegio o el ingreso de nuevos alumnos.

A modo de cierre final, es posible afirmar que la educación está en constante cambio y movimiento, por esto el impacto que pueda producir las normativas sobre inclusión escolar sobre el rendimiento es sumamente importante porque a través de ellas se busca proporcionar protección y asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa a todos los estudiantes, especialmente a los que se encuentran en situaciones vulnerables.

Por lo tanto, a partir de esta investigación, se considera de vital importancia indagar en estudios posteriores si la relación observada se mantiene o no a lo largo del tiempo; si aparecen nuevas causas que produzcan cambios en el rendimiento de los alumnos. Asimismo, el siguiente estudio se deja abierto a posibles futuras investigaciones con el objetivo de profundizar el tema abordado y brindar estrategias a profesionales de la Dirección General de Escuela y a la comunidad educativa en general, y favorecer así, el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario dirigido a Docentes del Colegio

<u>La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños que asisten al Colegio Pablo Besson</u>	
Datos de contacto	
Correo:	
Nombre completo:	
Título:	
Años de antigüedad trabajando para el Colegio Pablo Besson:	
<ul style="list-style-type: none">• Menos de 5 años• Entre 5 y 10 años• Más de 10 años	
Inclusión Escolar	
¿Conoce la resolución 311/2016, llamada "Promoción, acreditación, certificación y Titulación de los Estudiantes con Discapacidad"?	
<ul style="list-style-type: none">• Si• No• Más o menos	
¿Considera que en el Colegio Pablo Besson se implementa la Resolución 311/2016 de inclusión escolar?	
<ul style="list-style-type: none">• Si• No• A veces	
Desde su perspectiva, ¿considera que el colegio en el que trabaja es inclusivo?	
<ul style="list-style-type: none">• Si• No• A veces	
A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a:	
Nivel de rendimiento de los alumnos	Si / No / Más o menos
Nivel social de los alumnos	Si / No / Más o menos
Nivel institucional	Si / No / Más o menos

Rendimiento Académico

¿Qué entiende por rendimiento académico?

.....

¿Está de acuerdo con el formato de evaluación numérico?

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Neutral
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Adjudicar un valor numérico a las rúbricas o capacidades es:

- Muy difícil
- Difícil
- Neutral
- Fácil
- Muy fácil

¿Usted considera que se puede evaluar el rendimiento con notas numéricas?

- Si
- No
- A veces

¿Sus alumnos incluidos son evaluados y calificados únicamente de acuerdo a su PPI (Proyecto Pedagógico Individual)?

- Si
- No

Relación entre Inclusión escolar y rendimiento académico

A partir de la implementación de la Resolución 311/2016 el rendimiento de todos sus alumnos:

- Disminuyó
- Aumentó
- Se mantuvo

Causas que provocan la disminución del rendimiento académico en alumnos.

(Enumere del 1 al 5 en orden de la más importante a la menos importante)

- Causas emocionales
- Causas socioculturales
- Causas motivacionales del alumno

- Dificultades del aprendizaje
- Metodología de enseñanza utilizada

Según su perspectiva, ¿Qué debería cambiar para que la educación se ajuste a cada alumno? Marque solo 2 opciones que crea más importantes.

- Políticas de educación en general
- Formación y capacitación docente
- Mayor acompañamiento de equipos de apoyo a la inclusión
- Cambio en la mirada sociocultural sobre la discapacidad

ANEXO 2: Cuestionario dirigido a Terapeutas del Equipo del Colegio

La inclusión educativa y su impacto en el rendimiento escolar de niños que asisten al Colegio Pablo Besson

Datos de contacto

Correo:

Nombre completo:

Título:

Años de antigüedad trabajando para el Colegio Pablo Besson:

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Más de 10 años

Inclusión Escolar

¿Conoce la resolución 311/2016, llamada “Promoción, acreditación, certificación y Titulación de los Estudiantes con Discapacidad”?

- Si
- No
- Más o menos

¿Piensa que el Colegio Pablo Besson cumple con lo estipulado en la Resolución 311/16?

- Si
- No
- A veces

Desde su perspectiva, ¿considera que el colegio en el que trabaja es inclusivo?

- Si
- No
- A veces

A partir de la implementación de las nuevas resoluciones sobre Inclusión se produjeron grandes cambios a:

Nivel de rendimiento de los alumnos Si / No / Más o menos

Nivel social de los alumnos Si / No / Más o menos

Nivel institucional Si / No / Más o menos

¿Piensa que los docentes han sido equipados para llevar adelante lo que proponen las nuevas resoluciones?

- Si
- No
- Tal vez

¿Cómo era el abordaje y el trabajo con los alumnos con CUD antes de aplicar las normativas vigentes sobre inclusión escolar?

- Los alumnos recibían sus tareas totalmente diversificadas.
- Los alumnos recibían sus tareas ajustadas.
- Los alumnos eran evaluados según su Proyecto Pedagógico Individual
- Los alumnos eran evaluados según el DCP.

Rendimiento Académico

¿Está de acuerdo con el formato de evaluación numérico?

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Neutral
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

¿Observa cambios en el rendimiento escolar de los alumnos luego de implementada las resoluciones vigentes?

- Si
- No

Adjudicar un valor numérico a las rúbricas o capacidades es:

- Muy difícil
- Difícil

- Neutral
- Fácil
- Muy fácil

¿Considera que se puede evaluar el rendimiento con notas numéricas?

- Si
- No
- A veces

Relación entre Inclusión escolar y rendimiento académico

A partir de la implementación de la Resolución 311/2016 el rendimiento de todos sus alumnos:

- Disminuyó
- Aumentó
- Se mantuvo

Causas que provocan la disminución del rendimiento académico en alumnos.

(Enumere del 1 al 5 en orden de la más importante a la menos importante)

- Causas emocionales
- Causas socioculturales
- Causas motivacionales del alumno
- Dificultades del aprendizaje
- Metodología de enseñanza utilizada

Según su perspectiva, ¿Qué debería cambiar para que la educación se ajuste a cada alumno? Marque solo 2 opciones que crea más importantes.

- Políticas de educación en general
- Formación y capacitación docente
- Mayor acompañamiento de equipos de apoyo a la inclusión
- Cambio en la mirada sociocultural sobre la discapacidad

ANEXO 3: Resultados de cuestionario a docentes. Autoría propia (2021)

Gráfico 6: Respuesta de docentes ante la pregunta:

¿Conoce la resolución 311/2016, llamada “Promoción, acreditación, certificación y Titulación de los Estudiantes con Discapacidad”?

6 respuestas

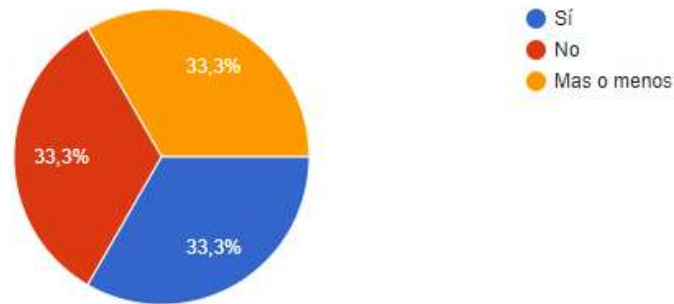


Figura 3: Respuesta de docentes ante la pregunta:

¿Qué entiende por rendimiento académico?

6 respuestas

Ir superandose
Es la respuesta que el niño pueda dar a la demanda que tiene el colegio. Buscando que ésta se mantenga.
Es lo que el niño aprende a lo largo del año.
Entiendo que se trata de cómo un niño pone en práctica sus capacidades y como las desarrolla a la hora de resolver diversas situaciones.
Son aquellos contenidos que puede alcanzar los alumnos.
Es el rendimiento que tiene el alumno en el proceso educativo que mide sus capacidades.

Gráfico 7: Respuesta de docentes ante la pregunta:

¿Está de acuerdo con el formato de evaluación numérico?

6 respuestas

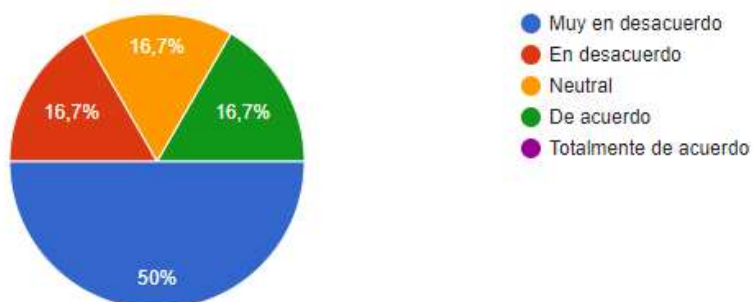


Gráfico 8: Respuesta de docentes ante la pregunta:

¿Usted considera que se puede evaluar el rendimiento con notas numéricas?

6 respuestas

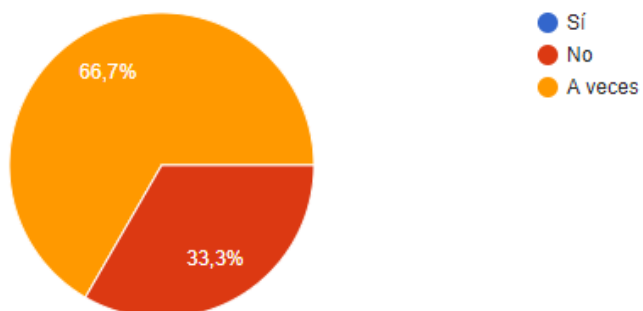


Gráfico 9: Respuesta de docentes ante la pregunta:

¿Sus alumnos incluidos son evaluados y calificados únicamente de acuerdo a su PPI (Proyecto Pedagógico Individual)?

6 respuestas

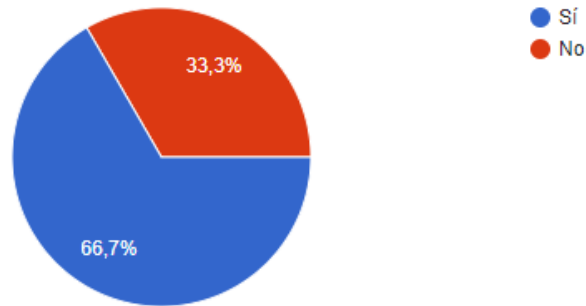
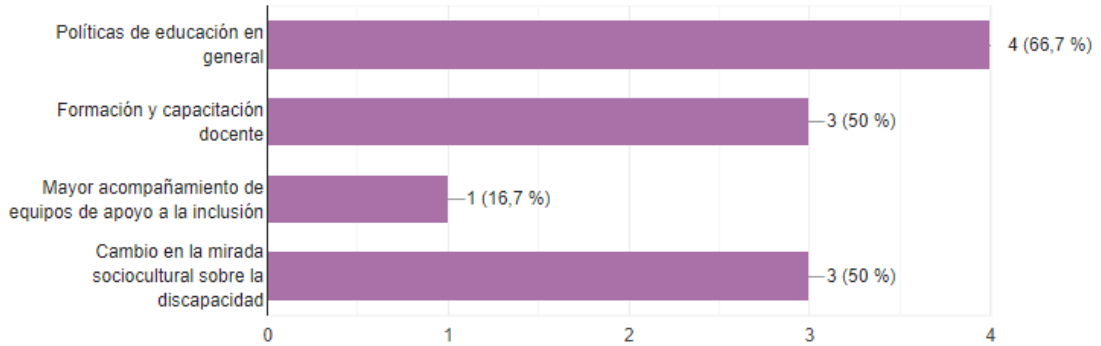


Gráfico 10: Respuesta de docentes ante la pregunta:

¿Qué debería cambiar para que la educación se ajuste a cada alumno? Marque solo 2 opciones que crea más importantes.

6 respuestas



ANEXO 4: Resultados de cuestionario dirigido a terapeutas. Autoría propia (2021)

Gráfico 11: Respuesta de terapeutas ante la pregunta:

¿Conoce la resolución 311/2016, llamada “Promoción, acreditación, certificación y Titulación de los Estudiantes con Discapacidad”?

7 respuestas



Gráfico 12: Respuesta de terapeutas ante la pregunta:

¿Piensa que los docentes han sido equipados para llevar adelante lo que proponen las nuevas resoluciones?

7 respuestas

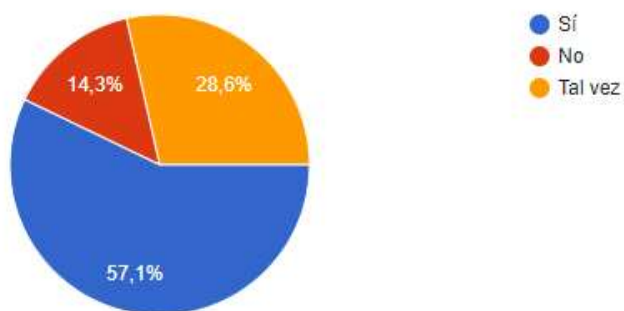


Gráfico 13: Respuesta de terapeutas ante la pregunta:

¿Está de acuerdo con el formato de evaluación numérico?

7 respuestas

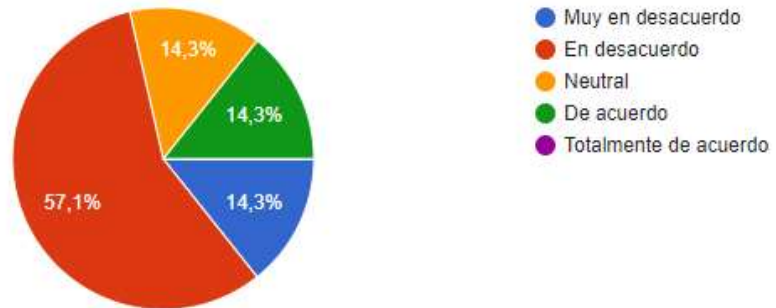


Gráfico 14: Respuesta de terapeutas ante la pregunta:

¿Observa cambios en el rendimiento escolar de los alumnos luego de implementada las resoluciones vigentes?

7 respuestas

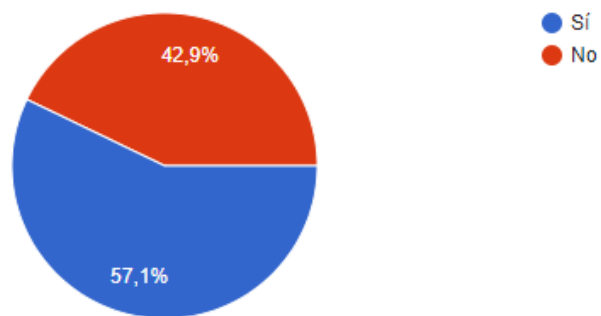


Gráfico 15: Respuesta de terapeutas ante la pregunta:

¿Considera que se puede evaluar el rendimiento con notas numéricas?

7 respuestas

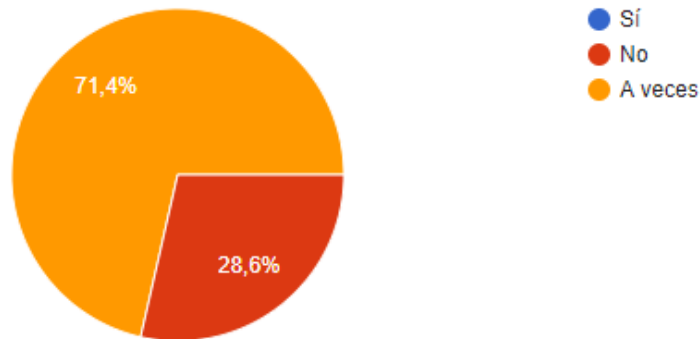
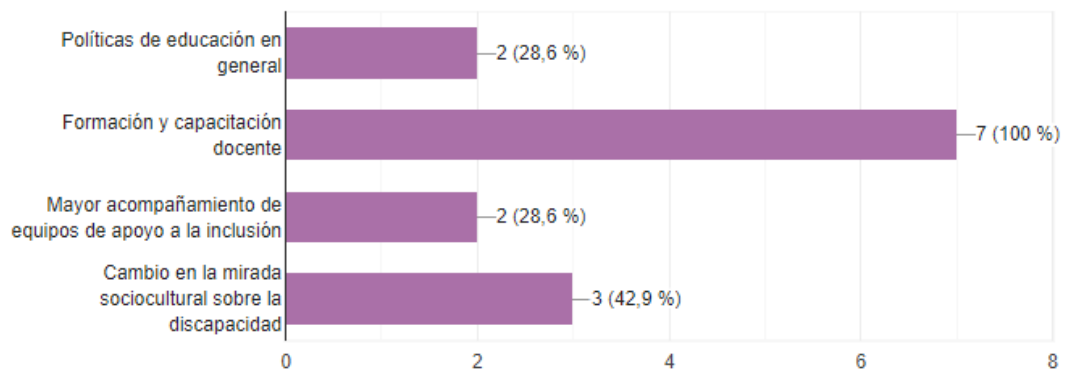


Gráfico 16: Respuesta de terapeutas ante la pregunta:

Según su perspectiva, ¿Qué debería cambiar para que la educación se ajuste a cada alumno?

Marque solo 2 opciones que crea más importantes.

7 respuestas



ANEXO 3: Entrevista a docente. Autoría propia (2021)

ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA PARA DOCENTE DE 3ER GRADO DE NIVEL PRIMARIO

MODALIDAD DE ENTREVISTA: Virtual

Nombre: --

Introducción: A partir de lo que respondió en el cuestionario se profundizará con las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es su título?

“Me recibí en su momento de Profesora de Nivel elemental especializado en recuperación del aprendizaje.”

2. ¿Hace cuánto tiempo trabaja para el colegio Pablo Besson?

“Desde hace 15 años. Tengo mucha antigüedad.”

3. ¿Trabaja en otra institución? No

4. ¿Por qué considera que el Colegio Pablo Besson es una escuela inclusiva?

“Porque desde su creación fue pensada para recibir personas con discapacidad y porque su visión y misión fue redactada con esa mirada. Busca atender y se preocupa por los niños con discapacidad.”

5. ¿Por qué considera que en el colegio a partir de las resoluciones implementadas se produjeron cambios a nivel social e institucional?

“Con la incorporación de niños con CUD, el aula se volvió más tolerante, empática. Puedo ver a mis alumnos trabajar, jugar juntos. Sus formas de relacionarse cambian totalmente cuando cuentan con el privilegio de ser compañero de otro niño con discapacidad. A nivel institucional veo cambios sobre todo al planificar mis secuencias y al evaluarlos porque debo pensar qué objetivos deseo que el niño aprenda según su necesidad y posibilidad.”

6. Según tu criterio, ¿es difícil adjudicar un valor numérico a una capacidad a lograr?

“Para mí es muy complejo y difícil adjudicar un valor numérico a las rúbricas porque generalmente la nota poco tiene que ver con lo que se busca de forma cualitativa de cada alumno. A mí me interesa que lo que aprenda pueda aplicarlo en su vida y sobre todo que la educación lo forme como buena persona. Pero desde mi formación siempre lo hicimos de esta manera...la nota lo es todo.”

7. ¿Observa que el rendimiento de sus alumnos ha cambiado o no? Y ¿cuál podría ser la causa de esas variaciones?

“Desde mi experiencia el rendimiento de mis alumnos generalmente se ha mantenido a lo largo del tiempo. Quizá los posibles factores causantes de la disminución del rendimiento pueden ser por las vivencias de los niños, por ejemplo, la pandemia causó problemas emocionales en ellos y allí sus calificaciones pueden modificarse y otra causa posible son las dificultades en el aprendizaje... cada vez se ve en el aula más dificultades.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (ORDENAR ALFABÉTICAMENTE).

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. (Cita traducida por el autor, 2014).
- Andrés, M., Canet, L. y Ané, A. (2005) *Habilidades metalingüísticas: su importancia para el adecuado aprendizaje de la lectoescritura*. Revisión del estado actual de las investigaciones científicas. Recuperado desde: <https://www.aacademica.org/000-051/53.pdf>
- Anijovich, Rebeca. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós. Buenos Aires.
- Azanar, A.; González C., D. (2008) *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc. México.
- Baltazar, R. A. M. (2019) *Estimulación del desarrollo psicológico infantil*. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Recuperado desde: <https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/EstimulacionDesarrolloPsicologicoInfantil.pdf>
- Baltes B. P. (1983) *Psicología evolutiva del Ciclo Vital; algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría*. Psicología Evolutiva I; teorías y métodos. Madrid: Alianza, pp.247-267.
- Baltes B.P, Staudinger y Lindenberger, (1998, 2006) *El modelo Selección, optimización y compensación del paradigma del ciclo vital*. España
- Barahona U, P. (2014) *Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama*. Estudio pedagógico, vol.40,
- Berger, K., (2007) *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana. Madrid. Recuperado desde: <https://books.google.com.pe/books?id=sGB87-HX-HQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Berger, P.; Luckmann, T. (1989) *“La sociedad como realidad objetiva” en la construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu. 1ra ed. 1968.
- Bravo, L., Villalon, M. y Orellana, E. (2000). *Nivel de desarrollo fonológico y lectura emergente en niños de escuelas municipales*. Boletín de Investigación Educativa, (15), 15-23.
- Cockcroft, W. (1985) *Las matemáticas sí cuentan*. Estudios de educación.

Defior, S. (1994) *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura*. Infancia y Aprendizaje. Junio pp. 91-113

Dessementet, R. S., Bless, G., y Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities: Effects of inclusion on children with ID. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Diez, M., Pacheco, D., García, A., & otros (2009). *El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos*. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. España. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321013.pdf>

Dörr A., Gorostegui M., María Luz Bascuñán R. (2008) *Psicología general y evolutiva*. Editorial Mediterráneo. Chile

Duek, C (2010) *Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización* <http://158.69.118.180/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/71/29>

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., y Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 335-352. doi:<http://doi.org/10.1080/09243450701442746>

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., y Monsen, J.J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37–57.

Garton, P. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós

González González-Cantero, Morón-Vera, J., González-Becerra, V., Abundis-Gutiérrez, A. & Macías-Espinoza, F. (2007) *Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar*

- escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad de Guadalajara. Recuperado desde: [Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios \(scielo.org.mx\)](#)
- Grasso, P. (2020) *Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito*. Revista de educación
- Hoyos, R., Espino, J. M. y García, V. (2012). *Determinantes del logro escolar en México*. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. El Trimestre Económico, 79(316), 783-811. Recuperado desde: <http://dx.doi.org/10.20430/ete.v79i316.76>
- Jiménez, L. J. P.& Rodríguez, A. (1998) *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Kohler, J. (2009). *Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to y 5to año de secundaria de un colegio nacional de Lima*. *Cultura*, 23, 101-119.
- Lamas, (2015) *Sobre el rendimiento escolar*. *Revista de psicología educativa*. Perú. Recuperado desde: [Sobre el rendimiento escolar | Lamas | Propósitos y Representaciones \(usil.edu.pe\)](#)
- LEY N 26.206 [Microsoft Word - LEN texto definitivo.doc \(argentina.gob.ar\)](#)
- Londoño-Ocampo, L., Becerra-García, J., Arias-Castro, C. & Martínez-Bustos, P. (2019) *Funciones ejecutivas en escolares de 7 a 14 años de edad con bajo rendimiento académico de una institución educativa*. Doi: <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i02.2037>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009) *Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Recuperado desde: [Redalyc.Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar](#)
- Ministerio de Educación y Deportes. (2017) *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Extraído desde: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>

- Monjas, M.I. (2009a). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (1ª ed., 9ª imp.). Monjas, I. (2009b) *Como promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE
- Montes, E. (2017). *Programa “Fonjuegos” en la conciencia fonológica de estudiantes de inicial de la institución educativa José Abelardo Quiñones, Los Olivos* (Tesis de maestría). Recuperado desde: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/11203/Montes_SET.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, et. Al., (1999) *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Recuperado desde: <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/4752e65faaca7f9923e9eca20926387c.pdf>
- Navarro, R. E. (2003) *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, Nro. 2.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Emory University.
- Papalia, D. (2002) *Desarrollo humano*. México
- Papalia, D. et al. (2001). *Development Psychology*. Colombia
- Pérez, E. & Cupani, Marcos, & Ayllón, Silvia (2005). *Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad*. *Avaliação Psicológica*, 4(1),1-11.[fecha de Consulta 20 de Enero de 2021]. ISSN: 1677-0471. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3350/335027178002>
- Piaget, J. (1968) *Seis estudios de psicología*. Seix Barral, Barcelona. 2da. edición
- Pizarro, R.; Crespo, N. (2000). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*. En red. Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/antiores/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- Pizzo, M. E. (2006) *El desarrollo de los niños en edad escolar*, Dto Publicaciones. Facultad de psicología UBA. Recuperado desde: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/el_desarrollo_de_los_ninos_en_edad_escolar.pdf
- RESOLUCIÓN 311/2016 [RCFE_311-16.pdf \(me.gov.ar\)](#)

- Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Ciberdocencia. República de Perú.
- Riviere, Á. (1980). *Psicología cognitiva y educación*. Infancia y aprendizaje.
- Riviere, Á. (1999). *Desarrollo y educación: el papel de la educación*. 13, pp. 212-240. Recuperado desde: [http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%203/Riviere,%20A%20\(1999\)%20%20Desarrollo%20y%20educacion%20el%20papel%20de%20la%20educacion%20en%20el%20diseno%20del%20desarrollo%20humano.pdf](http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%203/Riviere,%20A%20(1999)%20%20Desarrollo%20y%20educacion%20el%20papel%20de%20la%20educacion%20en%20el%20diseno%20del%20desarrollo%20humano.pdf)
- Rosales Mejia, M. M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado desde: [662_220190907-26539-5gm2uo-with-cover-page.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.researchgate.net/publication/265395gm2uo-with-cover-page/pdf/d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., y Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational n.e.e.ds. *Educational Research*, 52(4), 351-390. doi: <http://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Scriven, M. (1967) *Evaluación sin metas*.
- Selman, R. L. (1989). *El desarrollo socio-cognitivo*. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp.: 97-123). Buenos Aires: Alianza.
- Sinisi, L. (2010) *Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? Boletín de antropología y educación*. Recuperado desde: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffman, A. & Fernández Liporace, M. M.. (2014). Rendimiento académico. Estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11 (2), 10-20.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNICEF(2007) *Todos pueden aprender Lengua y Matemáticas*. Recuperado desde: http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/33_Todos_pueden_aprender_Lengua_y_Matematica_1er_ciclo.pdf

Vélez van Meerbeke, A. et al. (2005) *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina*. Colombia, Educación Médica 8(2): Recuperado desde: <https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>

Venezky, R. (1990) "*Definitions of Literacy* ." En R. Venezky; D. Wagner y B. Ciliberti (1990) *Toward Defining Literacy*. Newark, DE, International Reading Association, 2-16.

Vygotski, L. (1931) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas Tomo III. Extraído desde: [LSV Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores \(papelesdesociedad.info\)](http://papelesdesociedad.info)