



UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Pontifícia Universidad Católica Argentina.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONÓMICAS

Licenciatura en Psicología

**“Percepciones sobre la educación inclusiva de los docentes de apoyo de
niños/as con discapacidad”**

Alumna: María Agustina Molina

Directora: Lic. María Emilia Segatore

Mendoza, 2025



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Agustina Molina". Below the signature, the text "Molina Agustina" and "39603596" is printed.



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Emilia Segatore". Below the signature, the text "Maria Emilia Segatore", "Lic. en Psicología", and "M. 39603596" is printed.

HOJA DE EVALUACIÓN**Tribunal Examinador**

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesores invitados:

Nota:

RESUMEN

El presente estudio describe aspectos de relevancia asociados a las percepciones sobre la educación inclusiva desde la mirada de los docentes de apoyo. Además, indaga sobre los factores que obstaculizan y/o facilitan el desarrollo de la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en Mendoza. La investigación aporta conocimientos con base empírica para que los equipos correspondientes y la población en general puedan vincularse con la temática. Se empleó un enfoque cualitativo fenomenológico. Se utilizó una muestra no probabilística, la cual quedó conformada por 9 docentes de apoyo de diferentes escuelas. Instrumento: entrevistas semiestructuradas (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Se realiza una codificación temática, el proceso de análisis por el cual se identifican y registran pasajes del texto (Gibbs, 2012). Los resultados indican principalmente valoraciones positivas de los docentes de apoyo sobre la educación inclusiva pero la misma es percibida como un ideal aun no alcanzado. Por otra parte, surgieron distintos facilitadores y obstáculos de la educación inclusiva. Destacando como uno de los factores facilitadores la iniciativa y predisposición del docente de grado y como obstáculo la falta de conocimiento y capacitación docente e institucional sobre la educación inclusiva y su puesta en práctica. Los hallazgos del estudio demuestran que aún queda mucho por hacer y conocer para hablar de las instituciones educativas como escuelas inclusivas.

Palabras claves: educación inclusiva, discapacidad, docente de apoyo.

ABSTRACT

This study describes aspects associated with perceptions of inclusive education from the perspective of support teachers. It also investigates the factors that set back or facilitate the development of educational inclusion for students with disabilities in Mendoza. The research provides empirically based knowledge, such as observation and sensory experiences instead of just theory. This allows the relevant teams and the general population to engage with the issue. A qualitative phenomenological approach was used in order to understand the individuals and their experiences. A non-probabilistic sample was used, consisting of nine support teachers from different schools. Instrument: semi-structured interviews (Hernández Sampieri and Mendoza Torres, 2018). Thematic coding is carried out, which is the analysis process by which passages of text are identified and recorded (Gibbs, 2012). The results mainly indicate positive assessments of inclusive education by support teachers, but it is perceived as an ideal that has not yet been achieved. On the other hand, various facilitators and obstacles to inclusive education emerged. One of the facilitating factors was the initiative and willingness of classroom teachers. However, one of the obstacles was the lack of knowledge and training among teachers and institutions about inclusive education and how to implement it. The study's findings show that there is still much to be done and learned before educational institutions can be considered inclusive schools.

Keywords: inclusive education, disability, support teacher.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un proceso de varios años en el que me acompañaron muchas personas a las cuales quiero agradecerles:

En primer lugar, quiero expresar mi profundo agradecimiento a mis padres, por su apoyo incondicional, su paciencia, por alentarme en cada etapa y sostenerme en los momentos de mayor desafío. Su amor y comprensión fue fundamental para no bajar los brazos y alcanzar esta meta.

Gracias a mi hermano por acompañar con la paciencia, enseñándome de tecnología básica para llevar adelante este proyecto. Por prestarme su computadora a pesar de estar en épocas de examen y necesitarla. Por ser un pilar fundamental en mi vida que siempre me acompaña, pelea y saca una gran sonrisa.

Gracias a mi novio por alentarme siempre a no bajar los brazos, por motivarme a seguir adelante en los momentos más desafiantes, por recordarme que cada esfuerzo valía la pena. Por creer en mí, sostenerme, acompañarme y empujarme a cumplir mis objetivos.

Gracias a mi familia, mis abuelos, tíos y primos/as que a pesar de la distancia siempre se sienten presentes, en cada etapa de este camino. Por cada mensaje, oración y palabras de aliento que nunca faltaron, por jamás hacerme sentir la distancia que nos separa. Su cariño y acompañamiento constante es fundamental en mi vida.

Gracias a mis amigas por ser incondicionales, por ser parte de mi vida en las alegrías, las tristezas, las frustraciones y en las risas. Por darme apoyo, coordinación, consejos y hacer más liviano este camino. Me llena de orgullo y felicidad caminar la vida junto a ustedes.

Gracias a la Institución y a los docentes de apoyo que participaron en este estudio, por su disposición, tiempo y apertura al compartir sus experiencias y perspectivas. Sin su colaboración, este trabajo no habría sido posible.

Muchas gracias a mi directora, por su acompañamiento, orientación y dedicación. Su aliento y guía fueron un pilar esencial para el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, agradezco a todas las personas que, de una u otra manera, hasta al prestar sus notebooks, acompañaron este camino y contribuyeron a que hoy este proyecto se concrete.

ÍNDICE

<u>Hoja de evaluación</u>	2
<u>Resumen</u>	3
<u>Abstract</u>	4
<u>Agradecimientos</u>	5
<u>Introducción</u>	9
 <u>Marco Teórico</u>	
<u>Capítulo I: Discapacidad y educación inclusiva</u>	11
Paradigmas y modelos de discapacidad	11
Breve recorrido por la educación inclusiva	13
¿Integración o Inclusión?	18
Legislaciones y resoluciones actuales	21
 <u>Capítulo II: Facilitadores y obstáculos en la inclusión educativa</u>26	
Prácticas inclusivas en la educación	26
Barreras a la inclusión	31
 <u>Capítulo III: Agentes educativos</u>35	
El rol del docente	35

El docente de apoyo	37
Roles y funciones del docente de apoyo	39
La familia	40
El nacimiento de un hijo con discapacidad	41
Familia y el sistema educativo	42
Capítulo IV: Antecedentes	44

Objetivos de investigación	48
---	-----------

Marco Metodológico

Capítulo V: Marco Metodológico	49
Tipo y diseño de investigación	49
Participantes	49
Técnica de recolección de datos.....	51
Procedimiento.....	52
Consideraciones éticas.....	52
Análisis de datos.....	53
Capítulo VI: presentación y discusión de resultados	56

Presentación de resultados	56
Discusión de resultados	70
<u>Capítulo VII: Conclusiones</u>	81
<u>Referencias bibliográficas</u>	86
<u>Anexos</u>	95

INTRODUCCIÓN

Es importante, tener en cuenta, el recorrido hacia un cambio de paradigma sobre la discapacidad para poder hablar de Educación Inclusiva. Dicho cambio, implica un pasaje del enfoque médico al enfoque social. En el enfoque clínico se percibe a la discapacidad como un problema centrado, exclusivamente, en la persona que padece la enfermedad, marcando a la persona como incapaz, siendo segregada socialmente (Pantano, 2008).

Con el paso del tiempo y con el desarrollo de un nuevo enfoque, surge el paradigma social. En el cual, se deja de ver a la discapacidad como un problema propio a la persona que padece alguna enfermedad y la atención comienza a centrarse en la sociedad y en aquellos factores que pueden generar exclusión. Además, se empieza a considerar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos (Pantano, 2008).

El surgimiento de este nuevo paradigma, junto con esta nueva forma de pensar, hablar y reflexionar acerca de la discapacidad, trajo consigo cambios a nivel educativo. Creando la posibilidad a la persona con discapacidad de formarse en una escuela común sin tener la obligación de asistir a una escuela especial. Con este nuevo estilo de educación, se comienza a hablar de Integración escolar para posteriormente hablar de Inclusión (Simari, 2021)

A pesar de que ambos términos suelen ser utilizados como sinónimos, no lo son. Por lo tanto, se hace necesario diferenciarlos. Yganda y Cerdá (2017) expresan que en una educación inclusiva no se intenta acercar a la persona a un modelo de ser, de pensar y de actuar acorde a lo que la sociedad considera “normal”, como así lo pretende una integración escolar. Por el contrario, una educación inclusiva reconoce a cada persona tal como es, respetando y aceptando a la persona con sus características individuales y particulares.

El contexto actual plantea la complementariedad de la educación común y de la educación especial para acompañar trayectorias educativas integrales e interpela la práctica de todos los actores educativos, particularmente, de los profesores de apoyo (Copolechio, 2018). El docente de apoyo cuanta con una multiplicidad de funciones como: intervenir con ayudas específicas, promover el trabajo en conjunto con el docente y las relaciones con pares y orientar a directivos y maestros (Martínez, 2018).

De esta manera, se puede decir que el profesional de apoyo es una pieza fundamental en la educación inclusiva. Se lo puede entender como un engranaje, su rol constituye un

enclave que se encuentra en permanente diálogo y contacto con otros componentes: el niño o los niños que requieren de apoyo, así como con los demás niños del aula, que también pueden ser beneficiarios, con los padres de ese niño y principalmente con el docente del aula y demás profesionales de la institución (Martínez, 2018).

Lucín en 2012 (citado en Martínez, 2021) señala que es el docente de apoyo es quien posee la formación y experiencia en el trabajo con los niños/as con discapacidad. Es un puente que articula, vincula y media procesos, a través del diálogo y en contacto con los alumnos que requieren de apoyo, con sus compañeros en el aula, con los padres y con el docente del aula y hasta con el resto del personal de la institución educativa (Martínez 2021).

Copolecheio (2018) destaca la importancia que los docentes de apoyo sean escuchados. De modo, que son protagonistas centrales de la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Por lo tanto, este estudio pretende tener una mirada de la educación inclusiva desde la perspectiva del docente de apoyo.

Por ello, dicho estudio pretende indagar sobre las percepciones de los docentes de apoyo sobre la inclusión educativa de alumnos con discapacidad del primer ciclo educativo primario (primero, segundo y tercer grado). Ya que son los primeros años de escolarización a nivel primaria y donde surgen las primeras experiencias en el ámbito educativo. Y en el cual, pueden surgir distintos facilitadores y obstáculos en el accionar de una educación inclusiva.

De esta manera, a raíz de todo lo expuesto se plantea para la investigación los siguientes objetivos: Explorar las percepciones sobre la educación inclusiva de los docentes de apoyo de niños/as con discapacidad.

MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Discapacidad y Educación Inclusiva

1. 1- Paradigmas y Modelos de Discapacidad.

Bastía (2019) habla de los diferentes enfoques que han surgido a lo largo del tiempo en relación con el concepto de discapacidad. Partiendo desde un enfoque tradicional centrado en la segregación, hasta un modelo centrado en los derechos humanos y la accesibilidad.

En una primera instancia surge el enfoque tradicional, uno de los primeros enfoques, el cual considera que la discapacidad tiene su causa y origen en cuestiones de tipo mágicas o religiosas. Siendo consideradas innecesarias en la sociedad (Palacios y Barriffi, 2007). Este pensamiento genera en la sociedad una profunda marginación a nivel orgánico, funcional y social (Bastía, 2019).

Palacios y Barriffi (2007) denomina esta etapa *Modelo de la prescindencia*, ya que el general de la sociedad pretende prescindir de las personas con discapacidad. Es decir, en base a que la discapacidad proviene de causas mágicas y religiosas, surge la creencia que las personas con discapacidad no son necesarias, ni aportan nada a la sociedad. Producido la exclusión y marginación de estas.

Posteriormente surgen nuevos paradigmas de la discapacidad, en los que se hace necesario centrarse: *El paradigma rehabilitador y el paradigma de la autonomía personal*.

○ **Paradigma rehabilitador**

Dicho paradigma se encuentra centrado en la rehabilitación de la persona. Comprende que la causa de la discapacidad parte de la deficiencia estructural y funcional del individuo. A través de ese pensamiento se llega a la conclusión que la solución parte en revertir la deficiencia por medio de intervenciones profesionales de la salud. Por lo tanto, se piensa la discapacidad como un hecho individual que únicamente corresponde al individuo afectado (Velázquez, 2020).

El paradigma rehabilitador contiene dos modelos. El *modelo médico* y el *modelo biopsicosocial*.

- Modelo médico

El modelo médico concibe como única causa de discapacidad a la condición patológica de la persona, dejando de lado factores sociales y externos a la persona (Díaz y Velázquez, 2009).

Pantano (2008) señala que este modelo piensa a la discapacidad como un problema de la persona, causado por una enfermedad o alguna otra alteración de la salud. El enfoque médico está centrado en el individuo y sus limitaciones. El cual, necesita de asistencia médica, rehabilitación y un tratamiento individualizado, brindado por profesionales de la salud focalizado en lograr la adaptación de la persona a su situación.

- Modelo biopsicosocial

Según la OMS (2001), este modelo surgió al inicio del siglo XXI. Si bien, dicho pensamiento tiene un rasgo más humanista, aun contiene las raíces del paradigma rehabilitador. Es decir que el modelo biopsicosocial tiene en cuenta los elementos del entorno social pero no deja de lado la condición médica del individuo.

A partir del surgimiento de este pensamiento los niños con discapacidad comienzan a poseer el derecho a la educación. Sin embargo, este se realizaba únicamente en escuelas separadas. Además, tenían derecho a la rehabilitación, pero eso involucraba el control de muchas áreas en su vida por parte de los profesionales y expertos. Dicho control ocurre porque no se consideraba que las personas con discapacidad fueran capaces de trabajar por sus propios medios (Palacios & Bariffi, 2007).

- **Paradigma de la autonomía social**

Este paradigma surge en la década de los setenta, inducido por la insatisfacción sobre la concepción de la discapacidad (Ferrante y Dukuen, 2017).

- Modelo social de la discapacidad.

El modelo social de la discapacidad se enfoca en las personas con discapacidad como parte de la sociedad. Centrando su pensamiento en que la discapacidad no es una propiedad de la persona, entendiendo que se trata de ciertas condiciones que deben abordarse para brindar y facilitar la plena participación de las personas en todos los campos de la vida social (Pantano, 2008).

En dicho modelo la causa de la discapacidad se encuentra en la sociedad y no en las personas (Ferreira, 2008). Este modelo busca potenciar el respeto por la

dignidad humana, la igualdad, potenciar la autonomía de las personas con discapacidad. Se centra en el desarrollo social, haciendo frente a determinados principios (discriminación, accesibilidad, la normalización del entorno, entre otros), pretendiendo la eliminación de cualquier tipo de barrera (Palacios & Bariffi, 2007).

Arnau (2013) expresa que dicho movimiento ha logrado impulsar la propagación de medidas legales e institucionales en materia de discapacidad.

- Modelo de la diversidad funcional

Este actual modelo sobre discapacidad, al igual que el modelo social, comprende que las causas de la discapacidad surgen y se encuentran fuera de la persona. Sin embargo, dicho modelo se enfoca en la dignidad de la persona y no en sus capacidades como pretende el modelo social de la discapacidad (Palacios & Romañanch, 2008).

Por lo tanto, de acuerdo con Palacios y Romañanch (2008) dicho modelo, se focaliza en cumplir y promover los derechos, utilizando la bioética como una herramienta indispensable para lograr la plena dignidad de las personas que son excluidas y discriminadas por su diversidad funcional. Pretende eliminar la visión negativa de la diversidad funcional, siendo esta fuente de riqueza que forma parte de la diversidad humana.

Bonilla (2019) expresa que las construcciones teóricas repercuten en la sociedad en general, no solo en la vida de aquellas personas que tienen una discapacidad o que conforman la diversidad funcional. Como consecuencia, estos pensamientos y prácticas sociales conforman las bases para el desarrollo de nuevos paradigmas y modelos.

1.2 – Breve Recorrido Por La Educación Inclusiva

Es necesario recordar lo que ha ocurrido a lo largo del tiempo para lograr un cambio de percepción frente a la discapacidad. Actualmente, se observan los cambios en las personas, los enfoques, leyes para observar la brecha que existe entre el antiguo enfoque médico y presente el enfoque social de la discapacidad (Díaz & Malpica, 2006).

Es fundamental señalar que a lo largo de los años han existido varias construcciones teóricas explicando el fenómeno de la discapacidad desde diferentes puntos de vista. El surgimiento de estos pensamientos es importante ya que son estos conceptos los que

determinan la conducta y actitudes sociales hacia las personas con discapacidad, afectando diferentes aspectos en sus vidas (Bonilla, 2019).

Sartori de Azocar (2010) habla acerca de las percepciones hacia las personas con discapacidad, expresando como aún en el siglo XX el trato continuaba centrándose a nivel clínico, con términos como “incapaz, incapacitado, enfermo” e incluso separándolos de la sociedad. Gracias al surgimiento de nuevos enfoques, como el enfoque social, se empieza a reflexionar sobre la sociedad como foco del problema. Es decir que comienza a cambiar el pensamiento, no centrado en la persona con discapacidad, sino, enfocado en la sociedad, pudiendo actuar como barrera o facilitadora del desarrollo de capacidades.

En la actualidad la discapacidad es definida como “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001, p. 227).

Aunque la discapacidad ha sido abordada sobre todo por las ciencias médicas, esta nueva definición pone en evidencia que se habla de una cuestión multifactorial producto de la interacción de una persona con un ambiente físico y social (OMS, 2001). Por lo tanto, teniendo en cuenta esta perspectiva, su estudio y entendimiento requiere un abordaje inter y multidisciplinario, con la participación de todas las ciencias, la sociedad y la persona con discapacidad (Palacios y Romañach, 2008).

Es importante destacar que de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura [UNESCO] (2014), 5,1% de los menores de 14 años presenta algún tipo de discapacidad, esto ha llevado a que se presenten limitaciones en el acceso a la educación, a menos años de escolaridad, a que disminuya las probabilidades de finalizar los procesos de aprendizaje y por ende se da un mayor riesgo de ser analfabetos.

De acuerdo con Bonilla (2019) se hace evidente que la situación vivenciada por las personas con discapacidad va más allá de una condición de salud y que las desventajas que experimentan van más allá de lo biológico. Esta situación de falla en los centros educativos es una, pero no la única de las situaciones que atraviesan las personas portadoras de una discapacidad.

En 1990, la UNESCO realiza una declaración mundial donde se expresa la necesidad de finalizar con la desigualdad educativa. Por lo tanto, a partir de esta declaración se adoptó el concepto de Educación para Todos, en el que todas las personas tienen acceso a la educación de calidad (UNESCO, 1994).

En los últimos años se han creado ciertos instrumentos jurídicos a nivel internacional, como a nivel nacional, el cual tienen como fin garantizar y promover los derechos de cada persona con discapacidad. De esta manera, en 2006 surge la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la Organización de las Naciones Unidas. Dicho documento, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación en igualdad de oportunidades y a garantizar ese derecho.

Con respecto a la educación inclusiva, fue fundamental a nivel internacional, la Conferencia de Salamanca de UNESCO (1994), en la cual participaron 88 países y 25 organizaciones internacionales con el objetivo de promover y desarrollar sistemas educativos que estén orientados en la inclusión. El cual desarrolló una gran influencia a nivel internacional como en América Latina. La declaración y su accionar ha transformado las concepciones, las políticas y prácticas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo (Blanco & Duk, 2019).

El principal requisito del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales de Salamanca en 1994 fue que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, entre otras. Su surgimiento fue de gran importancia para intentar generar cambios, generando sociedades integradoras que acojan a todos (Blanco & Duk, 2019).

Blanco y Duk (2019) destacan que el reconocimiento jurídico de una educación universal e igualitaria surge por primera vez en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006. En dicha convención establece a la educación como un derecho, a diferencia de la Conferencia de Salamanca donde se constituye a la educación como un principio. Dicho surgimiento obliga a los Estados a tomar las medidas necesarias para garantizar el derecho a la educación.

De esta manera, es como la educación inclusiva pretende ser, según Garnique (2012) el compromiso que el sistema educativo crea para que todos los niños/as asistan a la escuela y se les brinde una educación de calidad, que fomente el respeto a sus derechos, que tome en

cuenta sus características individuales. Como así también, tengan presente las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motoras de los alumnos. De modo que se reconozca a cada individuo diferente, pero con igualdad de derechos y deberes.

El cambio más reciente producido gracias a la Conferencia de Salamanca ocurre en el Foro Mundial de Educación realizado en Icheon 2015, donde se establece que la educación inclusiva y la equidad en la educación son la base de una educación de calidad para lograr una agenda de educación transformadora, generando el compromiso de hacer frente a todas las formas de exclusión, marginación y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. De esta manera, queda en claro que la Educación para Todos tiene que ser para todos e inclusiva (Blanco y Duk, 2019).

En base a los avances generados en el Foro Mundial de Educación de Icheon (2015) se puede afirmar que la Educación Inclusiva es un proceso que busca alcanzar la inclusión social y donde se comienza habla de una educación equitativa. Por lo tanto, es necesario establecer una diferenciación entre “igualdad” y “equidad”. La igualdad es un estado de cosas: lo que puede observarse en insumos, productos o resultado. La equidad es un proceso que refiere a las acciones que apuntan a garantizar la igualdad. Esto genera que sea más complicado definir la educación inclusiva ya que los procesos y los resultados se combinan (UNESCO, 2020).

De acuerdo con la UNESCO (2020) es importante señalar que la inclusión de los alumnos con discapacidad no se limita a colocarlos en las escuelas. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) marcó una ruptura al excluir de la educación a los niños/as con discapacidad y con las prácticas de ponerlos en clases separadas. Sin embargo, la inclusión implica muchos más cambios tanto en el apoyo, contención como en el sistema de valores de la escuela.

Las escuelas que se precien de ser inclusivas “deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad” (UNESCO, 1994, p.11–12). De modo que todos los niños/as tienen derecho a formar parte del grupo, a participar en las actividades y juegos del aula.

Una educación inclusiva planificada e impartida de forma correcta puede mejorar el desarrollo social y emocional, la autoestima y los logros académicos. La inclusión de todos

los niños/as en las escuelas ordinarias colabora con la prevención de los estereotipos y discriminación (UNESCO, 2020).

En síntesis, se podría decir que se ha comenzado a entender a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, dejando cada vez más de lado postura de considerarlas como un problema. Este cambio paradigmático de las personas con discapacidad surge principalmente gracias a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en 2006 en la Sede de las Naciones Unidas de Nueva York.

Este modelo, centrado en los Derechos Humanos, sitúa la persona en el centro de todas las decisiones que le afectan en su vida, elimina el problema fuera de la persona, y lo coloca en la sociedad. Por lo tanto, concluye que es el Estado (junto con otros sistemas) quien tiene la responsabilidad de hacer frente a las barreras creadas por la sociedad, para poder garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas (Fuentes, 2014). Contemplando que todas las personas son iguales pero diferentes: iguales en derechos y aspiraciones, diferentes en cuanto a sus posibilidades cuando se ven limitadas por cualquier discapacidad (Feldman, 2010).

Booth y Ainscow (2015) expresan que la educación inclusiva es el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado en los centros educativos, teniendo particular atención en aquellos alumnos más vulnerables.

Ambos autores detallan lo que significa la inclusión en la educación:

- Poner los valores inclusivos en acción
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor
- Apoyar el sentimiento de pertenencia de todos
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.

- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad (pág 15).

1.3- ¿Integración o Inclusión?

Tradicionalmente se utilizaba el término “integración” para hacer referencia a la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Sin embargo, Booth y Ainscow (2002), creadores el Index for Inclusión, comenzaron a tomar preferencia por el término de “Educación Inclusiva” en lugar de hablar de “Integración del Alumnado” ya que es un término menos restrictivo.

De igual manera, ambos autores advierten que se generan expectativas más bajas por parte de los docentes para estos alumnos al etiquetarlos como alumnos con discapacidad y se corre el riesgo de dejar de lado las dificultades que puede llegar a experimentar el resto del alumnado. Por lo tanto, estos autores recomiendan que en vez hablar de discapacidad, o necesidades educativas especiales, se utilice el término “Barreras para el aprendizaje”

De esta manera Booth y Ainscow (2002) buscan generar un cambio de paradigma dejando atrás la Integración para abrirse camino a la Inclusión, expresando que el uso del término de “Necesidades Educativas Especiales” conlleva el pensamiento de que el estudiante presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad. En cambio, hablar de “Barreras para el aprendizaje y la participación” lleva a una mirada más inclusiva, haciendo referencia a que la condición

personal o cultural que puede tener el estudiante traza un propio estilo y ritmo de aprendizaje, para los que el currículo promedio resulta desfasado o insuficiente.

Sin embargo, el uso del concepto de inclusión aparece con intensidad a partir del año 2004 en los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional.

Sinisi (2010) habla sobre el debate en torno a la relación o a la diferencia entre integración e inclusión, el cual se plantean en términos de “paradigmas”. Expresando que todos los especialistas y el equipo de conducción escolar centrados en el campo de Educación Especial, han pasado del “paradigma de la integración”, el cual supone a chicos/as como portadores de necesidades educativas especiales. Dicho modelo, en déficit en comparación al “paradigma de la inclusión” pretende correrse de la perspectiva sobre las necesidades especiales y centrarse en los derechos que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias.

Un cambio de paradigma hace referencia a un cambio en la forma en que una determinada sociedad se organiza e interpreta la realidad. En este caso, hablar de un cambio de paradigma hace referencia a cambios en la forma de intervenir en las prácticas de la educación especial, como también en todos los niveles del sistema educativo.

Sinisi (2010) expresa que se habla de integración cuando se plantea que los niños, niñas y jóvenes con discapacidades deben estar en la escuela común. Los antecedentes fundamentales para el marco de estas acciones son la Declaración de Salamanca de 1994 y las diferentes legislaciones nacionales y jurisdiccionales en relación con la llamada “integración de los niños con necesidades educativas especiales”.

El nuevo paradigma hacia la inclusión, se basan sobre los actuales principios éticos y políticos para pensar la realidad de los niños, niñas y jóvenes que por presentar diferentes capacidades quedan por fuera del sistema educativo. Sin embargo, Sinisi (2010), manifiesta que cambiar de paradigma es también generar cambios en las prácticas y no suponer que “cambiar” de paradigma conlleva por sí solo a cambios a no observar procesos de exclusión, los cuales se documentan a diario en las instituciones educativas y en la sociedad. Lo que permite cambiar estas prácticas es poder visibilizarlas y reconocerlas como tales.

Dichos paradigmas han sido abordados por distintas disciplinas como la Pedagogía, la Psicología Educativa. Debido a que el concepto de integración ha sido cuestionado por centrarse en el déficit del alumno/a. De modo que, actualmente, se utiliza el término inclusión para exponer las acciones e intervenciones que garantizan el derecho de permanecer en la escuela a los niños, niñas y jóvenes diversos.

Sinisi (2010) expresa la complejidad de la problemática de la integración y/o inclusión. De modo, que no solo abarca el análisis puntual de los alumnos integrados y/o incluidos, sino que también incluye la experiencia escolar inclusiva de aquellos que participan en este proceso, docentes, familias, especialistas, niños. De esta manera, están los que creen que la educación especial es la única posibilidad de producir un aprendizaje que permita al estudiante incluirse en la sociedad.

Hay docentes que declaran no estar preparados para niños/as con discapacidad y que su presencia perturba la dinámica del aula. Los padres que quieren que sus hijos permanezcan en la escuela común y que no sean derivados, o aquellos que por miedo o desconfianza no se animan a que salgan de la escuela especial ya que los contienen (Sinisi, 2010).

Yganda y Cerdá (2017) hablan sobre la diferencia entre una escuela integradora y una escuela inclusiva. Expresan que en la escuela integradora todos los estudiantes pueden recibir el mismo tipo de enseñanza, es decir que todos los niños tienen que alcanzar los objetivos establecidos. Por el contrario, una escuela inclusiva parte de reconocer la individualidad de cada alumno utilizando estrategias centradas en las necesidades personales de cada alumno. Ya que es el sistema educativo, quien se debe adaptar a realizar un trabajo colaborativo por medio del compromiso de los docentes. Es decir que está en el docente la responsabilidad de facilitar aprendizajes significativos.

Sin embargo, Sinisi (2010), manifiesta que está la duda, si el llamado paradigma de la inclusión no estará encubriendo la exclusión de los niños que no se adaptan a un modelo de alumno creado previamente. Ya que se evidencian las tensiones que se producen entre las instituciones educativas que sólo pueden aceptar/ integrar/incluir a aquellos niños que responden a un formato de alumno homogéneamente esperado mientras que por otra parte se despliegan políticas de inclusión que promueven la inclusión en la “atención a la diversidad”.

Melero (2011) expresa que la educación inclusiva no se trata simplemente de ubicar al alumnado con discapacidad en el aula con sus demás compañeros que no tienen alguna

discapacidad; no se refiere a mantener a los alumnos con alguna dificultad en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con desventaja en la escuela ordinaria. Ya que la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir y aceptar las diferencias de las personas. Se trata de un proceso de humanización, respeto, participación y convivencia.

1.4 - Legislaciones y Resoluciones Actuales

Surge una transformación educativa, en los años 90', en Argentina, gracias al surgimiento de la Ley Federal de Educación 24.195. La misma, establece 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”. En dicha ley, se establece a la educación especial como un conjunto de prestaciones educativas, brindada a través de organizaciones específicas en escuelas. Conformada de servicios, conocimientos, estrategias, técnicas y recursos con el fin de ofrecer de forma integral, flexible y dinámica los procesos educativos a todas las personas con necesidades educativas especiales.

Años después, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) establece que la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho de la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. En el cual la Educación Especial comienza a basarse en principio de una educación inclusiva.

La ley establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “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”.

Así, la “inclusión” educativa es entendida en términos de política educativa nacional. A la vez, refiere a la misma cuando se define la educación especial “se rige por el principio de inclusión educativa de acuerdo con el inciso nº9 del artículo 11 de esta ley”, en términos de “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”

Por otra parte, desde la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) se concibe a la educación especial como una modalidad del sistema educativo destinada a “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad” en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En este marco normativa plantea cambios significativos en las prácticas docentes de las maestras de apoyo a la inclusión Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, dado que comienza a intervenir y trabajar en los distintos niveles educativos: inicial, primario y secundario. Hasta ese momento estas docentes trabajaban en los primeros años del nivel primario y en el nivel inicial.

Asimismo, Argentina en 2008, aprobó la Convención sobre Discapacidad a través de la ley 26.378/2008, reconociendo al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Años más tarde, se sancionó la Ley 27.044 (2014) la cual establece la Jerarquía Constitucional a la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad, en su art 24, se destaca el derecho a la educación, estableciendo:

1. Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y con igualdad de oportunidades. Los Estados parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida con el fin de:

- Desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de dignidad y la autoestima. Reforzando el respeto por los derechos y la diversidad humanos.
- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, como así también, sus aptitudes mentales y físicas.
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Los Estados debe asegurar que:

- Que los niños/as con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria o secundaria gratuita y obligatoria por motivos de discapacidad, en igualdad de condiciones que los demás.
- Se deben hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- Prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el Marco del Sistema General de Educación, para facilitar su formación efectiva.

- Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten al máximo, el desarrollo académico y social, logrando una plena inclusión.

3. Los Estados Parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. Con este fin, los Estados deberán adoptar las siguientes medidas:

- Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
- Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
- Hay que asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. Para hacer efectivo este derecho, los Estados deberán adoptar las medidas correspondientes para emplear a maestros, formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación, incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Parte debe asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.

El consejo Federal de Educación en 2009, crea el documento “Educación Especial, modalidad del Sistema Educativo Argentino” en el cual, definen nacionalmente los “lineamientos” para el desarrollo de las “configuraciones de apoyo” a las “trayectorias de las personas con discapacidad” en el sistema educativo. El documento constituye que los “apoyos” son “las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o

instituciones” que se conforman para “detectar e identificar las barreras al aprendizaje” y desarrollar “estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria”.

Otros “apoyos” establecidos en el documento son las escuelas de educación común a las que concurren los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad, los equipos interdisciplinarios de orientación, evaluación y asesoramiento de educación especial, profesionales privados, instituciones del ámbito de salud y del área social, entre otros.

En 2011, a través de la Resolución 155/11 el Consejo Federal de Educación explica que la inclusión debe 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... es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los alumnos con discapacidad, en la escuela de educación común...” (Resolución. CFE 155/11). La Ley busca brindar a las personas con discapacidad una propuesta con un máximo desarrollo de posibilidades, integración y pleno ejercicio de los derechos.

En Argentina, en el año 2016, surge la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/2016, llamada “Promoción, acreditación, certificación y Titulación de los Estudiantes con Discapacidad”. La misma, destaca:

- 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.
- Se deben brindar los servicios para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad para que todos aprendan en igualdad de condiciones y sin discriminación.
- 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.
- 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 intervenientes e informar a la familia y al estudiante.
- Los estudiantes, en el Nivel inicial, 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, serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños para garantizar la trayectoria escolar.

- Los estudiantes con discapacidad ingresan a la escuela primaria a los 6 años en igualdad de condiciones que todos los demás. 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.

La Resolución establece que todos alumnos con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria podrán recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto, llevando a cabo propuestas específicas de enseñanza. Logrando la identificación de barreras de acceso, comunicación, participación y aprendizaje; con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial (Resolución CFE N° 311/16).

Capítulo II: Facilitadores Y Obstáculos En la Inclusión Educativa

2.1 - Prácticas Inclusivas en la Educación

Para el fortalecimiento de la educación inclusiva es necesario delimitar el concepto y construir referentes válidos que guíen hacia una verdadera inclusión. En este sentido Ainscow et al. (2006) proponen definir a la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el centro educativo ordinario:

- Presencia: la primera condición para lograr la inclusión es que todos los alumnos se encuentren presentes siempre en cada actividad, situación de aprendizaje y toda experiencia que se desarrollen con el grupo.
- Participación: como segunda condición para el logro de la inclusión, es necesario que todos los alumnos participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se planifiquen para el grupo. Sin embargo, esto no quiere decir que todos los alumnos deban participar de igual forma, pero sí, deben ofrecerse varias posibilidades que permitan la participación a todos los alumnos respetando sus capacidades y potencialidades.
- Progreso: se requiere que, para lograr un proceso educativo, todos los alumnos en todas las experiencias y actividades deben alcanzar un aprendizaje. Sin embargo, no quiere decir que dicho aprendizaje sea el mismo para cada uno de los alumnos.

Una vez afianzado el modelo de educación inclusiva es importante hablar sobre las prácticas que llevan a la inclusión. Montaner et al. (2016) expresan que es necesario realizar iniciativas y experiencias positivas de innovación para la consolidación de prácticas inclusivas. Dichos autores mencionan los siguientes indicadores:

- La práctica inclusiva acepta la realidad y las características de cada alumno desde una mirada positiva. Por lo tanto, hay que entender la diversidad como un hecho natural, sin crear categorías, ya que el crearlas se generan variables de valor, donde unos ganan y otros pierden.
- Plantear el objetivo de una actuación educativa centrada no en la persona y sus características, sino en las condiciones y oportunidades que se ofrecen. De esta manera, el objetivo es actuar para modificar el entorno, aprovechando las posibilidades para que todos puedan aprender, valorando sus aprendizajes y aceptando las capacidades de todos los alumnos.

- Las prácticas inclusivas se fundamentan en el reflejo de la diversidad de todos los grupos y la incorporación de los apoyos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos.
- Las prácticas inclusivas requieren de tres condiciones importantes: garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en cada una de las propuestas que se realizan tanto en el aula, como en la escuela.

La Agencia Nacional de Discapacidad en Argentina expresa que las buenas prácticas en inclusión dan cuenta de toda la experiencia, regida, guiada por principios y objetivos que han producido efectos positivos en contexto determinado. De este modo, las buenas prácticas buscan mostrar un trayecto para enriquecer el espacio de reflexión en la escuela para instalar objetivos de cambio y así lograr una educación inclusiva de calidad.

De esta manera, los criterios para Buenas Prácticas en educación inclusiva son:

- Basarse en experiencias exitosas como respuestas a situaciones e inconvenientes concretos e identificados.
- Promocionar la creatividad e innovación en el diseño y su aplicación
- Construir valores y principios esenciales.
- Incluir procesos de retroalimentación y reorientación de las estrategias para ejecutarlas.
- Propiciar la reproducción de experiencias positivas.

La Agencia Nacional de Discapacidad (s.f.) realiza una Guía de buenas prácticas en educación inclusiva, dirigida al edificio educativo, equipo directivo, los/as docentes, lo/as alumnos/as, la familia, la familia de las personas con discapacidad, lo/as alumnos/as con discapacidad. Se destacarán alguna de las buenas prácticas a tener en cuenta de los docentes, alumnos/as y familia:

- Los/as docentes:
 - Desarrollar estrategias para brindar un entorno justo, solidario, acogedor fomentando la participación de todos.
 - Organizar la planificación y sus actividades de aprendizaje teniendo en cuenta a todos los alumnos, respetando sus estilos y tiempos de aprendizaje.
 - Promover políticas inclusivas en la escuela.

- Diseñar estrategias de enseñanzas flexibles de acuerdo con las características y potencialidades de cada alumno.
- Compromiso de aceptación de la diversidad, de la discapacidad, de lo diferente de cada alumno sin preconceptos ni prejuicios.
- La formación docente y la asistencia a cursos de capacitación permanente, permite la actualización y mejora de la práctica.
- Centrar la premisa en que todos los alumnos puedan aprender, focalizando la mirada en las potencialidades y saberes de los estudiantes.
- Propiciar la atención a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje de cada alumno.
- Los/as alumnos/as:
 - Propiciar espacios para compartir saberes y experiencias con sus pares.
 - Impulsar el compañerismo en relación con ofrecer apoyo, ayuda y acogida a los compañeros.
 - Adaptar el proceso de enseñanza a los diferentes y distintos ritmos de aprendizaje.
 - Que se promueva la autonomía, independencia y la autodeterminación mediante los apoyos específicos.
 - Igualdad en el trato, que sea accesible y flexible para cada uno.
 - Dispongan de una planificación con adaptaciones curriculares de acuerdo con sus necesidades, que promueva su desarrollo integral tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa.
 - Que la comunicación e información que reciba sea presentada en formatos múltiples y accesibles, proporcionados con las particularidades y necesidades de cada alumno.
- De la familia a la escuela:
 - Informar sobre las características del alumno para su mejor admisión en la escuela.
 - Concurrir a las entrevistas individuales donde se recibirá información sobre los procesos de aprendizaje y el comportamiento cotidiano.
 - Participar en las reuniones promueve el intercambio de información y la relación con las demás familias.

- Asumir el compromiso y responsabilidad en el proceso de educación y escolarización a favor de la educación inclusiva.
- Requerir información para poder acompañar los procesos
- Posibilidad de recurrir, utilizar y optimizar recursos familiares para favorecer los trayectos educativos.
- Colaborar y optimizar las acciones y actividades de la vida cotidiana para promover los aprendizajes.
- De la escuela hacia la familia
 - Informar a todas las familias el Proyecto Inclusivo de la institución y su Modelo Educativo desde el primer contacto.
 - Dar participación a las familias para que puedan colaborar e el proyecto inclusivo.
 - Presentar el trato de igualdad con todos los estudiantes.
 - Establecer una relación basada en la confianza con una actitud de escucha activa de apoyo.
 - Tener una comunicación permanente de los avances, progresos t/o retrocesos de los alumnos.
 - Informar sobre el proceso educativo y acompañar en los cambios que se producen para fortalecer las enseñanzas y aprendizajes cotidianos.
 - Obtener y valorar la opinión de la familia para enriquecer las prácticas inclusivas.
 - Indagar sobre las necesidades de apoyo en la familia.
 - Fomentar acciones de sostén para contribuir y acompañar a la familia.
 - Crear espacios que favorezcan la expresión y experiencias sobre las características de los alumnos sobre lo que significa inclusión, derechos y deberes en sus vidas.

Ainscow y Booth (2015) elaboraron el Index for Inclusión (Índice para la inclusión), instrumento válido que permite determinar el grado de inclusión en la escuela, desarrollan una guía para lograr una educación inclusiva, para ello dimensionan la inclusión en tres aspectos fundamentales: Crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

- *Crear culturas inclusivas*, el cual cuenta con dos subdimensiones: Construir una comunidad y establecer valores inclusivos. Esta dimensión refiere a la

creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en donde se valora a cada participante, formando las bases para que todos los estudiantes alcancen mejores niveles de logro. Se refiere al impulso de intereses inclusivos compartidos con todo el personal de la institución educativa, la familia y la comunidad. Los principios de esta cultura escolar rigen las decisiones que se especifican en las políticas educativas de cada institución educativa y en su quehacer diario con la finalidad de apoyar los aprendizajes de todos los estudiantes por medio de un proceso permanente de innovación y desarrollo de la escuela.

- *Elaborar políticas inclusivas*, cuentan con dos subdimensiones: Despegar una escuela para todos y constituir los apoyos para atender la diversidad. Esta dimensión refiere a garantizar a la inclusión como el punto fundamental del desarrollo de la escuela, logrando llevar a cabo todas las políticas que mejoren el aprendizaje a través de la participación de todos los estudiantes. Todas las formas de apoyo integran un marco único y se manifiestan a partir de la perspectiva de cada estudiante y no desde el punto de vista de la institución educativa que asume políticas desde fuera y no toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.
- *Desarrollar prácticas inclusivas*, esta variable cuenta también con dos subdimensiones: Orquestar el aprendizaje y movilizar recursos. Esta dimensión hace referencia a que las prácticas educativas deben reflejar la cultura y políticas inclusivas de la institución educativa. Es decir, que se debe garantizar que las actividades propuestas para ser desarrolladas en las aulas y las actividades extracurriculares promuevan la participación de todos los estudiantes y se tengan en cuenta los conocimientos y la experiencia adquirida por ellos fuera de la escuela. De esta manera, la enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” los aprendizajes y superar los obstáculos que pudieran presentarse en los momentos de aprendizaje y participación. La responsabilidad de movilizar los recursos que sean indispensables, tanto al interior de la escuela como a las instituciones de la comunidad es completamente del personal de la institución educativa y de esta manera, se mantienen los aprendizajes activos.

2.2 – Barreras a la Inclusión

Es importante señalar que en una escuela inclusiva surgen barreras que producen la exclusión en las aulas. Ainscow (2003) expresa que el concepto de “barreras” está relacionado a situaciones como la falta de recursos, de experiencias, de programación, de

métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas, estas situaciones pueden limitar la presencia, participación y el aprendizaje de los alumnos.

La inclusión es un conjunto de proceso, en constante desarrollo. Es decir que no tiene fin, ya que constantemente pueden aparecer nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación. Por lo tanto, las barreras a la inclusión son de carácter dinámico y contextual, de modo que no pueden ser comprendidas como estructuras estables (Ainscow y Booth, 2000).

Para lograr una educación donde se lleven a cabo prácticas inclusivas es necesario antes, eliminar las barreras, ya que sin este reconocimiento las barreras continuarán. El desarrollo del Index forx Inclusión (Ainscow y Booth, 2002) puede ser un medio de análisis para realizar una observación del contexto y así evitar barreras sobre la inclusión.

Merelo (2011) expresa que hay diferentes ámbitos donde se pueden presentar barreras que impidan el aprendizaje, la convivencia y la participación. Las mismas son: *Políticas* (normativas contradictorias), *Culturales* (conceptuales y actitudinales) y *didácticas* (enseñanza-aprendizaje).

- **Barreras Políticas:** (Leyes y normativas contradictorias)

Lo primero que impide el aprendizaje y la participación de los alumnos y que obstaculiza una educación pública sin exclusión son las contradicciones que se presentan con respecto a las leyes en educación sobre las personas y culturas diferentes. De esta manera, se encuentran leyes que abalan “Una Educación Para Todos” (UNESCO, 1990) y al mismo tiempo, se encuentran vigente los Colegios de Educación Especial. Otra contradicción normativa, es que se habla de un currículum amplio y diverso, pero simultáneamente se aplican adaptaciones curriculares. Estos tipos de contradicciones que se manifiestan en la política educativa obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva. Ya que se requiere de coherencia y compatibilidad entre lo formulado en las leyes y la puesta en práctica para pretender servir de apoyo a la comunidad educativa y así llevar a cabo la inclusión.

- **Barreras Culturales:** (La permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado)

Una segunda barrera que dificulta la inclusión es la cultura generalizada de la educación, donde se habla de dos tipos de estudiantes, el “normal” y el “especial”, donde, además, se da por sentado que éste último necesita de diferentes estrategias de

enseñanza. Por esta razón, se han llevado a cabo múltiples prácticas educativas centradas en la inclusión para terminar con la exclusión. Para lograr la separación de esos conceptos se ha buscado una clasificación diagnóstica para determinar quién es “normal” y quién “especial”. Sin embargo, la buena intención de los docentes al nombrar a las personas excepcionales como “necesidades educativas especiales” ha generado un estigma en lugar de ayudar.

De modo que para eliminar esta barrera es necesario romper con la cultura de desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, ya que cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en remarcarlas y no en superarlas.

- **Barreras Didácticas:** (Procesos de enseñanza y aprendizaje)

Una vez reconocidas y superadas las barreras políticas y culturales se pueden empezar a identificar y eliminar las barreras didácticas para lograr una escuela sin exclusiones. Merelo (2011) identifica cada una de las barreras didácticas que se presentan en la educación.

- La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.

- El currículum estructurado en disciplinas y ruptura con las adaptaciones curriculares.

- La organización de espacios-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar.

- La necesaria re- profesionalización para la compresión de la diversidad. Del profesor como técnico- racional al profesor como investigador.

- La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.

El autor Covarrubias (2019) expresa que lo fundamental para la escuela inclusiva es la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, a su vez, se hace primordial la participación de cada miembro de la institución educativa, como la familia, la sociedad y las propias personas con discapacidad.

Covarrubias (2019) también propone clasificar las barreras en 3 dimensiones, siguiendo la escuela inclusiva que proponen Booth y Ainscow (2015): Barreras culturales, políticas y prácticas.

o Culturales: Dentro de estas barreras se destacan aquellas que tienen relación con las creencias, comportamientos, ideas, interacciones, paradigmas, entre otras. Determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Dentro de las barreras culturales se encuentran subcategorías:

- Barreras actitudinales: refieren a una predisposición aprendida, hace alusión a un sentimiento a favor o en contra ante una persona o un hecho social.
- Barreras ideológicas: hace referencia a las representaciones que se manifiestan como ideas, razonamientos, creencias individuales o colectivas, puntos de vistas, y a través de este sistema de representaciones se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones.
- Políticas: Se destacan aquellos aspectos relacionados con las normativas y legislación que rigen las instituciones educativas, tanto en el cumplimiento de las normativas como en la necesidad de implementar nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y la atención a la diversidad. Como barreras se pueden identificar el profesionalismo del docente, el que se le brinden espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.
- Prácticas: Se agrupan en dos categorías:
 - Prácticas de accesibilidad: son aquellas barreras que hacen referencia a los aspectos físicos de la infraestructura, que se identifican desde el entorno social, en la escuela o el aula y que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condición vulnerable.
 - Prácticas de didáctica: hacen referencia a las barreras relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; las mismas se presentan en el trabajo docente y dentro del aula, ya que se relacionan con aspectos de metodología, actividades, currículo, evaluación y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias y demás.

Covarrubias (2019) además, destaca contextos en los cuales pueden presentarse las barreras, siendo de gran importancia identificarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de estas.

- El aula: Es un espacio de procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboraciones, entre otros. En la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula por esta razón, es el primer contexto donde se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación.
- La escuela: La transformación de las escuelas en centros inclusivos requiere de un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren. La dinámica que se establezca entre las autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padre y madres de familia determinarán los procesos de aprendizaje de todo el alumnado.
- La familia: El núcleo de la familia es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela. Es importante una participación activa, informada y coordinada con la familia del alumnado para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el alumno/a puede generar barreras para el aprendizaje y la participación.
- La comunidad: El entorno social, económico y cultural que rodea el centro escolar puede determinar las posibilidades de desarrollo de este. Dentro de este contexto encontramos la población de alumnas y alumnos. Es importante destacar que uno de los contextos que pueden estar fuera del alcance de los docentes es la comunidad en general, por lo tanto, se requiere de procesos de gestión y vinculación para detectar, eliminar o minimizar barreras en este ámbito.

De acuerdo con Covarrubias (2019) otro aspecto necesario de destacar es que las barreras pueden presentarse en diferentes contextos o ser generadas por diferentes actores que rodean al alumnado. Por lo que el autor identifica dos dimensiones: transversales y específicas.

- Barreras transversales. Se presentan en todos los contextos en los cuales interactúa los estudiantes o en los diferentes actores con quienes interactúan. Estas barreras se identifican con la finalidad de determinar a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas.
- Barreras específicas. Su identificación es más concreta. Se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores.

Capítulo III: Agentes Educativos

Los agentes educativos hacen referencias aquellas personas que son esenciales para la intervención en el proceso formativo del niño. El rol que cumple cada uno es importante para poder hablar y llevar a cabo una educación inclusiva (Calderón, 2012).

3.1- El Rol del Docente

Carrasco (2004) señala que el rol del docente consiste en poder guiar, dirigir, y orientar a un grupo de alumnos que se esfuerzan por aprender en clase.

Al mismo tiempo, el docente debe cumplir con dos tipos de metas u objetivos. Por un lado, se encuentran los objetivos inmediatos donde se busca lograr el orden y disciplina necesaria para realizar apropiadamente el trabajo en el aula; conseguir los recursos materiales necesarios para mantener de forma eficaz la atención y el estudio. Por otro lado, están los objetivos mediados del docente en los cuales se debe adquirir un sentido de responsabilidad; fomentar actitudes de respeto y sociabilidad en sus relaciones con los docentes y compañeros; actuar con honestidad, lealtad y la verdad.

También Carrasco (2004) menciona que la clase puede tomar distintas direcciones, puede tomar una actitud más castigadora de las fallas que cometen los alumnos o buscar anticiparse a posibles infracciones para que estas no se produzcan. Por lo tanto, de acuerdo con la dirección que tome el docente, se convierte en educador y líder, ya que conduce a los estudiantes por la vía de la comprensión, de la persuasión, del respeto.

León (2014) señala que un docente debe ser un mediador, ya que un profesor mediador fija las metas y objetivos de aprendizaje y orienta para la producción de ambos. El docente tiene como función crear espacios de colaboración donde todos participen activamente, para que se puedan intercambiar experiencias y trabajar en equipo; trabajar para que los alumnos aprendan a buscar soluciones, llevando a cabo un aprendizaje significativo; incentiva la creatividad y crear un ambiente de respeto a la diversidad.

Garzón et al. (2019) expresan que actualmente el rol del docente es polifuncional, siendo administrativo, pedagogo, enfermero, auxiliar de servicio, consejero, mediador por lo que centra su actividad en una variedad de problemas que se pueden presentar. Pero estas

situaciones no solo deben depender del docente, sino que también es importante contar con la familia, quien es el primer agente para el desarrollo de la persona, siendo el núcleo familiar donde se llevan a cabo las primeras enseñanzas que luego se deberán ejercer y fortalecer en la escuela. Y es por eso por lo que se requiere de una constante interacción entre el docente, el alumno y su familia.

Además, dichos autores destacan que dentro de la actualización permanente del docente se debe considerar el papel de la psicología. De modo que la misma, cumple un papel determinante en el ámbito educativo donde las prácticas psicológicas se transforman automáticamente en las primeras labores de la docencia. Ya que el docente debe ser un instructor, facilitador de medios e información y para lograrlo se requiere no solo de amplios conocimientos, sino que también se vuelve un pionero de la observación, siendo la primera función psicológica que el docente debe emplear al entrar al aula. Además, otro aporte que realiza la psicología educacional es ayudar a los alumnos a aprender a aprender, lo cual influye y resulta esencial en la preparación de los docentes.

En esta investigación, también se hace necesario destacar el rol docente en relación con un centro educativo inclusivo, entendiendo que es primordial que los docentes comprendan las políticas inclusivas y aborden la diversidad entre los estudiantes con una actitud positiva (UNESCO, 2017).

La UNESCO (2017), destaca valores respecto a las políticas inclusivas que debe poseer el docente y el cual tiene que desarrollar en su formación. El docente debe: valorar la diversidad de los alumnos entendiendo las diferencias entre los estudiantes como un recurso para la educación; Apoyar a todos los alumnos y asumir altas expectativas respecto a los logros de cada uno; Trabajar de forma colaborativa y en equipo entre todos los docentes y el docente debe mantener un desarrollo profesional permanente, tomando responsabilidad propia a la enseñanza y aprendizaje. Estos valores necesarios para la práctica docente permitirán potenciar su papel y ayudarán a generar respuestas a los estudiantes en inclusión.

Calderón (2012) expresa que el docente tiene un rol de mediador entre la familia y la escuela. Además, es el encargado de la formación integral, cognitiva y social de los alumnos; de crear nuevos planteamientos y procesos de enseñanza los cuales deben ser enriquecedores para todos los niños/as del aula; de elaborar recursos y materiales apropiados para todos y principalmente, deben ser guías en el proceso los alumnos para evitar la discriminación entre

ellos, creando un ambiente apropiado centrado en la inclusión para poder integrar a los alumnos.

La UNESCO (2020), señala la importancia para una educación inclusiva que el docente se encuentre preparado para enseñar a todos los alumnos. De modo que no puede haber inclusión si el docente no es un agente de cambio, con valores, conocimientos y actitudes que lleven a todos los alumnos a cumplir con sus metas. La educación inclusiva requiere que los docentes se encuentren abiertos a la diversidad y comprendan que todos los niños/as pueden aprender. Por lo tanto, es importante que se dejen de lado los prejuicios y estereotipos sociales para el éxito de una educación inclusiva.

3.2- El Docente de Apoyo

Son distintas las denominaciones que se les suele dar a los profesionales que ejercen dicha función de apoyo dentro de la institución educativa. Entre las más frecuentes se encuentran la de maestro/a integrador/a, maestra/o de apoyo o maestra/o de integración escolar; estos términos suelen ser usados indistintamente (Martínez, 2021)

Sin embargo, Bollorino y López (2015) marca la denominación de “docente de apoyo”, no se refieran a Maestro o Docente Integrador, sino como Docente de Apoyo debido a que tiene un fundamento esencial. Partiendo que en las Escuelas Secundarias se tienen profesores, no se habla de “Maestros”. Además, es importante destacar que se deja de lado la palabra integrador, de modo que se busca dejar atrás el paradigma de Escuela Integradora centrándose en un paradigma de Escuela Inclusiva.

Casal y Néspolo (2019) lo designan como profesionales de apoyo a la inclusión educativa. La denominación “profesional” refiere a que no es una labor que puede ser ejercido por una persona sin formación; por otra parte, el ejercicio de su rol es externo y cotidiano. Sin embargo, las autoras, señalan que el profesional no asiste a la escuela todos los días, pero sí lo hace con regularidad.

De acuerdo con Álvarez et al. (2021) surge la figura del maestro de apoyo en el año 2008 como resultado del proceso de perfeccionamiento del sistema nacional de educación. En un inicio, convocados especialmente para especialidades de discapacidad visual y auditiva escolarizados en la escuela regular, a fin de, dar respuesta a la necesidad de orientar sobre cómo garantizar el desarrollo del educando con discapacidad.

Al hablar del profesional de apoyo, se hace referencia al profesional que es de vital importancia para el profesor en el apoyo que éste le brinda. De modo, que podrá proporcionar mayor atención al niño en inclusión y responder mejor algunas demandas más específicas que pueda presentar el alumno (Calderón, 2012).

Martínez (2018) resalta lo vital que el profesional de apoyo se enfoque en una visión sistémica, ya que se requiere de un permanente diálogo y contacto con el estudiante que requiere de apoyo; con los compañeros de sala; con los padres de dicho niño y, sobre todo, con el docente de aula y demás profesionales de la institución.

De esta manera Martínez (2021) expresa que el profesional de apoyo debe estar enfocado en dirigir la actividad hacia la educación plena y verdaderamente inclusiva, que ya no está centrada en el trabajo individual sino en la conformación de una comunidad colaborativa. Por lo tanto, el trabajo no puede estar limitado a solo unos miembros de la institución; el impacto es mayor si se trabaja desde una visión más amplia, sistémica y colaborativa.

El profesional de apoyo debe pensarse como parte del sistema educativo que extiende su funcionamiento, incluso más allá de la escuela (Martínez, 2021). Es un gestor de espacios incluyentes que, desde su práctica pedagógica y sus actitudes, construye espacios significativos de aprendizaje rompiendo con el constructos y representaciones que se crean en torno a la discapacidad. Promueve el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad, abre camino y posibilidades en el aprendizaje (Cruz y González, 2022).

Martínez (2018) expresa que el profesional de apoyo a la Escuela Inclusiva es el primer llamado a formar parte del grupo coordinador, en el que puede realizar diversas tareas como realizar las adaptaciones, participar de la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto educativo, participar de proyectos institucionales que tiendan a favorecer la inclusión educativa y la atención a la diversidad de todos los alumnos, debe identificar la presencia de barreras al aprendizaje y la participación.

Su principal objetivo es el de asesorar, capacitar y demostrar a directivos, maestros, especialistas, familias, agencias y agentes socializadores para la atención integral del educando. Como función principal del maestro de apoyo se destaca el asesoramiento, capacitación y demostración del trabajo metodológico a directivos, maestros, especialistas,

familia, así como la orientación y seguimiento a educandos que se encuentran en condiciones de inclusión (Álvarez et al. 2021).

Hay que destacar que hoy en día que se recurre a la figura del docente de apoyo porque las condiciones de asegurar una escuela inclusiva no están dadas, faltan recursos para la disminución de barreras al aprendizaje y la participación. Por ellos, se busca ir más allá de esa visión a tal punto que cada miembro de una institución educativa participe apoyando, estimulando y acompañando a todos los estudiantes por igual (Martínez, 2021).

Sánchez y Cáceres (2022) destacan que la ausencia de políticas de inclusión integral que contengan protocolos, reglamentos y presupuestos que se apliquen en cada escuela representa una dificultad para la institución. Dicha ausencia, genera que cada miembro de las instituciones educativas aborde las diferentes situaciones a su propia manera, por lo que ante el contacto con estudiantes con discapacidad se pueden generar múltiples situaciones donde se afecte el proceso de aprendizaje del estudiante, estigmatizando y generando lo contrario de un proceso de inclusión.

3.2.1- Roles y Funciones del Docente de Apoyo

En la Resolución N° 3401 (2018) se destaca el rol que el docente de apoyo debe cumplir en función a las barreras con que se encuentre el estudiante y sus capacidades. Para dar respuesta a las misma, se deben generar propuestas educativas, estrategias de enseñanza y crear una propuesta curricular adaptada al alumno.

Las funciones del docente de apoyo que se destacan en dicha resolución actual son las siguientes:

- Realizar un trabajo colaborativo con todos los profesionales de la institución educativa.
- Debe diseñar “con otros” la trayectoria educativa del estudiante con discapacidad. Siendo el maestro de apoyo quien coordina y regula ese trabajo con otros profesionales para lograr de forma progresiva la autonomía del estudiante y del docente, generando culturas y prácticas inclusivas en la comunidad educativa.
- Se necesita mantener una comunicación con todos los equipos educativos, dando estrategias para la inclusión del estudiante en todos los ámbitos de la vida escolar. Además, en casos de ser necesario, el docente de apoyo debe brindar orientación

pedagógica y estrategias de acceso a los docentes ante la inclusión de alumnos con baja visión, baja audición y TEL.

- El docente de apoyo tiene la responsabilidad de elaborar materiales específicos para el desarrollo de las actividades diarias, teniendo en cuenta el plan del docente y el Diseño Universal de Aprendizaje.

Martínez (2018) expresa que el docente de apoyo es un enclave que permanece en contacto con todos los componentes (niño/a que requiere apoyo, los demás alumnos del aula, los padres de ese niño y por supuesto, con el educador de la sala, como así también demás profesionales de la institución educativa.

Entre sus funciones se destacan:

- Apoyo a la planificación diseñada, planifica, organiza y ejecuta junto al resto del equipo pedagógico y directivos la estrategia de atención a la diversidad.
- Guía y orientador, tanto del estudiante como del docente.
- Realiza adaptaciones curriculares, modificaciones de los contenidos pedagógicos teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos del niño/a con necesidades educativas especiales.
- Sociabilización: debe facilitar que el alumno pueda establecer vínculos con sus profesores y pares.
- Poseer vinculación con la familia, diseñar e implementar estrategias de trabajo conjunto.
- Apoyo al estudiante en sus tareas, apoyo en la presentación de la información, realización de lectura labial con apoyo en caso de ser necesario, etc.
- Observa, analiza y registra las situaciones educativas en contexto áulico e institucional donde se encuentra el estudiante.
- El fin para lograr es la autonomía del alumno, que sea él mismo quien logre su propio control y la regulación de su comportamiento.

3.3. La Familia

4.4.1- La familia un sistema complejo y social

La familia es considerada un sistema social estructurado y estructurante de identidades, individualidades y subjetividades. De modo que la familia, desde este enfoque sistémico, se ve afectada por la acción de cada uno de sus miembros, cuyas acciones

individuales inciden sobre los demás integrantes que la constituyen. En su interior, donde el sujeto construye las herramientas emocionales y cognitivas primarias con las que enfrentará las exigencias que le plantea la sociedad como sistema que la contiene. En el cual la identidad personal de cada individuo se construye a partir de la identidad de su familia, y a su vez, está, se expresa dentro del contexto de una comunidad (Urbani y Yuni, 2008).

Las funciones de transmisión de la cultura están dadas por el papel que tiene la familia. De modo que, en cuanto a sistema social primario, la familia es responsable de la transmisión de la cultura a través de la enseñanza del lenguaje, a través de la cual el sujeto puede designar, asignar y significar con palabras su experiencia del mundo exterior y puede pensarse internamente. De esta manera puede otorgar significación y sentido a los acontecimientos de su vida (Urbani y Yuni, 2008).

3.3.1 - El nacimiento de un hijo con discapacidad

La espera de un hijo requiere de la habilitación un espacio donde quepa este nuevo ser. En esta construcción simbólica del espacio se proyectan ideas, fantasías, deseos, ideales, temores que conectan las expectativas deseables para cada pareja, definidas por el contexto sociocultural e histórico de pertenencia. En este espacio que se prepara para la llegada de un hijo, existe el temor de que este nuevo ser no coincida con la idea deseada. Idea que se acompaña con la ansiedad de los cónyuges, de no ser suficientemente capaces de responder a todo lo que necesite a este nuevo ser (Urbano y Yuni, 2008).

Con el advenimiento de un ser con discapacidad se cae la “certeza” de lo planeado en la fantasía, no la ilusión y el anhelo depositado en este hijo. Por lo tanto, la discapacidad inaugura un tiempo crítico. Tiempo en que la crisis o momento de cambio en los modos habituales de funcionamiento, generan malestar e inseguridad y exigen la toma de posiciones que permitan restablecer el bienestar y afrontar la situación.

La discapacidad crea este entretiempo crítico, en donde las certezas se entrelazan a las dudas, el temor a la ilusión, la angustia a la esperanza, la confianza a lo “especial” de esa realidad. Generando un mayor desconocimiento de saberes desde lo esperable (Urbano y Yuni, 2008).

En el momento en que irrumpa el conocimiento del diagnóstico de la discapacidad se genera una ruptura en el tiempo de la familia, produciendo un cambio de escenario y se modifica lo anteriormente construido desde la fantasía para la puesta familiar.

Hay muchas posibles reacciones frente a la preparación de la discapacidad de un hijo. Las mismas dependen de un conjunto de los recursos (emocionales, intelectuales y afectivos) que contengan los padres en el momento del anuncio, el tipo de discapacidad; los pronósticos profesionales respecto de las posibilidades/limitaciones esperables, la red de apoyo socio-afectiva del sistema familiar; y las acciones que emprendan los padres para salir al encuentro con lo desconocido adquiriendo nuevos aprendizajes que les permita conectarse de manera social y afectivamente con las posibilidades y limitaciones de este hijo que presenta capacidades diferentes (Urbano y Yuni, 2008).

Este proceso de afrontamiento de la discapacidad por el que transitan los padres supone la elaboración del duelo, por la pérdida de aquello soñado, planeado desde el ideal para la vinculación con este hijo, y la realización de un proceso de resignación otorgando otros códigos de significación y sentido a la “nueva” situación que se presenta a los padres.

Al hablar de duelo se hace referencia al “*dolor que emerge tras la pérdida de una relación con un objeto/sujeto en el que se ha depositado un valor afectivo que le otorga el carácter de significativo y lo constituye en un objeto deseable*” (Urbano & Yuni, 2008, p. 86). De esta forma, se desea aquello que no se tiene y se demanda como pertenencia.

El desafío permanente de una familia que se encuentra atravesada por la realidad de la discapacidad es que, además de sostener el proyecto familiar conforme a una serie de acciones que pongan en juego las distintas posiciones de sus miembros, tiene que hacer lugar a procesos de reestructuración continuos que se encuentran condicionados por los destinos que impone tener a un integrante con capacidades diferentes (Urbano y Yuni, 2008).

3.3.2- Familia y el sistema educativo

La importancia que tiene el ambiente en el desarrollo de la persona permite ver lo esencial de la participación de la familia como agentes educativos, ya que intervienen de forma activa en la formación de los niños. Las familias que tienen un integrante con discapacidad tienen la necesidad de ser informadas y educadas sobre los servicios que pueden recibir y las formas en que pueden participar en el entorno educativo de sus hijos. Al mismo tiempo, siendo que la familia es la experta, quien mayor conocimiento tiene de la vida del alumno y con quien mayor tiempo transita, se hace esencial la participación y el apoyo de la familia para que la escuela pueda brindar una adecuada atención educativa al estudiante (Cohen, 2012).

Por lo tanto, la familia, encargada de brindar cuidados, protección y afecto a los hijos, actúa como primer agente de socialización de sus hijos. De esta manera, participa como agente educativo, cumpliendo un rol fundamental en la inclusión, ya que es esencial que la familia trabaje en equipo con la institución educativa para que los niños logren un desarrollo adecuado (Calderón, 2012).

Además, Calderón (2012) expresa que la participación de todas las familias en la escuela genera grandes beneficios como valorar la diversidad; superar prejuicio; aprender a promover y respetar los derechos no solo de sus hijos, sino también de todo niño con discapacidad.

Ha llegado a su fin la época en que la escuela y los docentes eran los únicos responsables de la educación de los niños. La familia realizada un amplio trabajo para lograr ser incluidos como co-educadores de sus hijos. Ya que la educación de los niños es una responsabilidad compartida entre el sistema educativo y la familia. En el caso de los padres que tienen un hijo con discapacidad, ellos han sido los principales impulsores para lograr una plena aceptación de sus hijos en la sociedad, formando importantes redes de apoyo, luchando por la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad (Cohen, 2012).

No obstante, han surgido algunos obstáculos en el proceso de lograr la participación y la inclusión de la familia en el entorno educativo de sus hijos. Ya que hay padres que promueven la educación inclusiva, pero al mismo tiempo, se resisten a ella. Este hecho puede darse, debido a que algunos padres pueden tener creencias discriminatorias acerca de la discapacidad. En Alemania y China tras investigaciones, concluyeron que los padres temían que los niños con discapacidad dificultaran el aprendizaje de los demás niños. Por lo tanto, los padres de los alumnos con discapacidad necesitan adquirir confianza en las escuelas ordinarias, confiar son capaces de responder a sus necesidades y que podrán garantizar el bienestar de sus hijos, para estar seguros de que la educación ordinaria es una opción para enviar a sus hijos (UNESCO, 2020).

En resumen, se hace evidente que para desarrollar un proyecto de educación más inclusiva es necesario establecer una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la educación escolar: centros escolares, la comunidad y principalmente la familia. La misma posee un rol fundamental, donde la calidad de su comunicación e interacción con las instituciones educativas es de los factores determinante para el avance hacia la educación inclusiva (Echeita et al., 2016).

Capítulo IV: Antecedentes

Rodríguez (2017) en una investigación sobre las prácticas innovadoras inclusivas centrada en la figura del docente de apoyo, llegó a la conclusión que el docente de apoyo debe ser *el refuerzo y el apoyo dentro del aula como medida inclusiva*, Muntaner (2000) expresa que poseer la percepción del maestro de apoyo como parte del equipo de maestros favorece en el crecimiento de confianza y el intercambio de conocimientos entre los distintos profesionales.

Además, se aprovecha la potencialidad de ser dos docentes para llevar a cabo actividades que permitan la atención a la diversidad y por ende la inclusión de todos los niños. También, se destaca en la investigación la importancia de potenciar la corresponsabilidad del niño con discapacidad para su vida en la escuela y lograr la coordinación entre el docente y el profesional de apoyo (Rodríguez, 2017).

Martínez (2018) expresa que, dentro de una visión sistémica de la educación inclusiva, el profesional de apoyo es un importante mediador ya que su rol consiste, principalmente, en mantener permanente diálogo y contacto con el niño o los niños que requieren de apoyo, con los demás alumnos, con los padres de ese niño y, principalmente con el docente regular y demás profesionales de la institución.

En un estudio realizado en Colombia por Cruz y González (2022) sobre concepciones, actitudes y prácticas de los docentes de apoyo en la educación inclusiva se llegó a la conclusión que el docente de apoyo es un facilitador didáctico y metodológico gestor de espacios y acciones asertivas que le permite al docente responder a la diversidad humana y la multiplicidad de aprendizajes en el aula.

Por otra parte, se destaca que un cambio teórico del docente de apoyo en la educación inclusiva, ya que antes era considerado un cuidador para las personas con discapacidad, único en poseer el conocimiento, sin esperar ninguna intervención educativa, ya que sus acciones se enfocaban en la rehabilitación física. Sin embargo, a través de los derechos y políticas públicas se ha logrado visualizar su rol e identificar acciones pedagógicas didácticas y metodológicas para apoyar a los docentes de aula, estudiantes y familias. Aunque en la actualidad aún no existe un marco normativo que exponga las funciones del docente de apoyo de manera clara y concisa (Cruz y González, 2022).

Sandoval et al. (2019) destaca en su investigación que los profesionales de apoyo reclaman la necesidad las instituciones educativas comprendan y entiendan el rol que ejercen en el marco de la educación inclusiva. Según investigaciones como Cole (2005, citado en Sandoval et al. 2019) sobre la eficacia de los profesores de apoyo, gran parte considera que enfrentan muchas dificultades burocráticas que dificultan su trabajo.

Además, manifiestan que hay poca o malas concepciones por parte de los directivos y otros profesores sobre cómo tratar la diversidad en el aula. Esto hace que, aunque los docentes de apoyo sepan que su rol es importante y hasta tengan ideas para crear prácticas inclusivas, no pueden ponerlas en práctica ya que sienten que no poseen el apoyo, ni autoridad suficiente, por lo que su trabajo queda limitado a ayudar con contenidos específicos a un alumno o un grupo reducido de estudiantes, en lugar de promover cambios más amplios (Sandoval et al. 2019).

En Argentina, Pereyra (2021) realiza un estudio sobre los saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niños/as en situaciones de “discapacidad”, se obtuvo como resultado que en la interacción diaria entre maestros de apoyo a la inclusión y niños/as con discapacidad, se desarrollan diversas prácticas que muestran diferencias y continuidades en los procesos de inclusión y en cómo se perciben a dichos alumnos. Los procesos y prácticas inclusivas son influenciados por la historicidad de los procesos escolares, por las diferentes perspectivas, lo que da lugar a prácticas docentes que no solo responden a la enseñanza, sino también a la formación profesional y personal de los educadores.

A la vez, se sostiene en la investigación que los procesos de estigmatización y rotulación de los niños/as en situación de discapacidad no se desarrollan en un vacío, sino que están determinados por contextos sociales, económicos, políticos e ideológicos (Pereyra, 2021).

La educación inclusiva provoca tensiones y rupturas en los procesos académicos. Pero, a su vez, las concepciones han evolucionado con el tiempo, influenciadas por la lucha por los derechos de las personas con discapacidad. Estas transformaciones han generado nuevas experiencias en las aulas, que valoran la diversidad humana y promueven la participación de estudiantes con discapacidad en diferentes contextos, desafiando la idea de normalidad y homogeneidad (Cruz y González, 2022).

Martínez (2021) en la investigación sobre el rol del profesional de apoyo en las escuelas inclusivas concluye que se requiere lograr como expresa un modelo de apoyo colaborativo de orden institucional, enfocado no en el estudiante con discapacidad sino en las necesidades educativas de cada estudiante. Se requiere de la transformación cultural, política y prácticas de la escuela, logrando desarrollar una perspectiva colaborativa, considerando que la educación inclusiva no es responsabilidad exclusivamente de unos pocos profesionales especializados, sino del total de involucrados en el fenómeno educativo: maestros regulares, maestro de apoyo, directivos, fonoaudiólogos, terapeutas.

Sin embargo, en cuanto a las actitudes evaluadas por Cruz y González (2022) se destaca que los docentes de apoyo valoran la gestión de habilidades socioemocionales y fomentan la comunicación y el trabajo colaborativo. No obstante, el miedo y desconocimiento sobre la discapacidad todavía generan tensiones entre docentes y crean barreras en los procesos educativos de estos estudiantes.

López (2021) expresan que el docente de apoyo debe orientar su labor no solo a superar y dejar atrás el enfoque terapéutico, sino a transformar completamente su rol hacia una educación integrar y verdaderamente inclusiva, la cual no gira en torno a solo unos miembros de la institución, sino que se basa en la construcción de una comunidad colaborativa. Logrando trabajar desde una visión más amplia y sistémica.

Ya que la educación inclusiva no es asunto únicamente de la educación especial, ni los terapeutas o docentes de apoyo, sino de todos aquellos individuos involucrados en el sistema educativo.

Sin embargo, en un estudio mencionado (Vlachou, 2006), menciona que casi una cuarta parte (24%) de los docentes de apoyo dijeron que no trabajaban de forma colaborativa con los demás docentes en aulas comunes. En general, la relación con los docentes del aula solo se encuentra limitada a aspectos puntuales, como discusiones sobre alumnos en articular y la programación de la enseñanza por semana, pero no se refleja una colaboración profunda y auténtica de un equipo de trabajo constante (Sandoval et al. 2019).

De La Flor y Torres (2022) manifiestan que la falta de una política de inclusión integral, con normas claras, protocolos y financiamiento adecuado, representa un reto. Aunque reconocen la necesidad institucional, no siempre existe un compromiso real para alcanzar buenos resultados. Siguiendo esa línea, sin condiciones apropiadas, es difícil

sensibilizar a todos los actores del sistema educativo, lo que lleva a respuestas individuales ante la diversidad.

Esto puede generar estigmatización y perjudicar el aprendizaje del estudiante, lo cual contradice los objetivos de una verdadera inclusión. Se hace difícil romper los círculos de exclusión y estigmatización de estudiantes que son considerados diferentes. Por consecuente, hay que destacar que un proceso de inclusión mal gestionado puede llegar a ser más perjudicial para los estudiantes que no se incluidos (De La Flor y Torres, 2022).

Sánchez y Cáceres (2022) destacan que las principales capacidades en el ámbito educativo se centran en aspectos didácticos y metodológicos, y muy poco en aspectos que mejoren la formación integrar, por lo cada miembro de la institución educativa se encuentra limitado en procesos de inclusión educativa. Generando que por la ausencia de capacitaciones han conllevado que se instalen prácticas segregadoras en el aula, aunque con “buenas intenciones” terminan afectando las estrategias de inclusión educativa.

La educación inclusiva requiere de reconocer que la inclusión implica un cambio de visión respecto a la concepción del estudiante y del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se reafirma que un proceso de inclusión mal gestionado puede ser más perjudicial para los estudiantes con discapacidad que no ser incluidos ya que se pueden llegar a tergiversar los fines de la inclusión (Sánchez y Cáceres, 2022).

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Explorar las percepciones sobre la educación inclusiva de los docentes de apoyo de niños/as con discapacidad.

Objetivos específicos

- Indagar sobre la valoración y los roles del docente de apoyo en la educación inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad.
- Describir la dinámica de trabajo, modalidades vinculares y comunicacionales entre equipo docente y los padres/tutores en el marco de la educación inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad.
- Identificar factores que obstaculizadores y/o facilitadores del desarrollo de la Educación Inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad.
- Conocer propuestas para un mayor desempeño de la educación inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad.

Marco Metodológico

Capítulo V: Marco Metodológico

5.1. Tipo y Diseño de Investigación

Se llevará a cabo una investigación con un enfoque cualitativo fenomenológico, entendido como aquellos cuyo objetivo principal es explorar, describir y comprender las vivencias de los individuos en relación con fenómenos e identificar los componentes en común de tales experiencias (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Desde este enfoque la investigación se enfoca principalmente en conocer la realidad humana y social, ya que se pretende analizar los puntos de vista de los participantes desde las percepciones de los docentes de apoyo frente a la inclusión educativa, describir y encontrar relaciones entre lo emergente.

De esta manera, al llegar a conocer la singularidad de los participantes que intervienen en la educación inclusiva, se pretende examinar la realidad que experimentan, a través de la interpretación de sus percepciones y experiencias.

5.2. Participantes:

Para la realización de este estudio se seleccionaron 9 docentes de apoyo que acompañan a los alumnos con discapacidad. Cada docente de apoyo pertenece al primer ciclo de educación primaria publica (primer grado, segundo grado, tercer grado), de esta manera definir mejor la muestra centrando la investigación en el primer ciclo del nivel primario. De modo, que son las primeras instancias y vivencias que surgen dentro de la inclusión escolar primaria.

La selección de los participantes fue seleccionada por medio de casos-tipos, es decir aquellos casos que poseen las características típicas o representativas de interés para la investigación (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). La muestra fue seleccionada por medio de una institución mendocina abocada al trabajo con la discapacidad.

Tabla 1

Características de la muestra (N=9)

Datos sociodemográficos		D. A
Cantidad de casos tipo	Docentes de apoyo	9
Genero	Femenino	9
	Masculino	-
	No binario	-
Edad de los docentes de apoyo	21 a 24 años	2
	25 a 29 años	6
	30 a 35 años	1
Nivel escolar actual perteneciente	Primer grado	3
	Segundo grado	4
	Tercer grado	2
Experiencia en educación inclusiva	Menos de dos años	2
	Menos de dos años con doble turno en diferentes escuelas	2
	Entre dos y cuatro años	4
	Mas de cuatro años	1

La para la selección de los participantes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión:

- Ser docente de apoyo que trabaje actualmente en primer ciclo de educación primaria (1º a 3º grado).
- Contar con al menos 8 meses de experiencia en el rol docente de apoyo en el primer ciclo.
- Trabajar actualmente en instituciones de gestión pública.
- Desempeñarse en instituciones educativas en la provincia de Mendoza, Argentina.

Criterios de exclusión:

- No incluir docentes que trabajen en diferentes niveles al primer ciclo primario (nivel inicial, secundario).
- No incluir docentes que solo tengan experiencia en educación privada.

El número de participantes se basó en el criterio de saturación de categorías, momento en que los informantes no producen nueva información (Glaser y Strauss, 1967).

Las entrevistas a los docentes de apoyo se realizaron de forma presencial y virtual, debido a la disponibilidad de los participantes. Las entrevistas presenciales se realizaron en un espacio otorgado por el Instituto de discapacidad. Las entrevistas virtuales se realizaron por plataforma Meet.

5.3. Técnica de recolección de datos

En este estudio se utilizó la entrevista cualitativa como técnica de recolección de información para los docentes de apoyo de niños/as que se encuentran dentro del programa de educación inclusiva.

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Se define como una conversación entre dos personas (entrevistador y entrevistado), donde se intercambia información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Estas entrevistas se dividen en abiertas, estructuradas y semiestructuradas. En dicha investigación se utiliza la entrevista semiestructurada, la cual, se basa en una guía de asuntos o preguntas, en el que el investigador tiene la libertad y flexibilidad de modificar el orden, agregar nuevas para ampliar información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este caso se utilizó como guía alrededor de 10 preguntas disparadoras que dieron lugar a nuevas preguntas ampliando la información brindada por los participantes.

En las entrevistas se indagan la percepción de los docentes de apoyo sobre la educación inclusiva, los factores y prácticas que actúan como facilitadores u obstáculos dentro de la educación inclusiva, roles y funciones del docente de apoyo, el trabajo en conjunto y vínculo comunicacional entre el equipo de docentes y padres de los alumnos con discapacidad. (*Anexo C*)

5.4. Procedimiento:

Como primera instancia se contacta a una institución mendocina que trabaja con niñas y niños con discapacidad, dicha institución cuenta con docentes de apoyo para realizar el acompañamiento en las escuelas inclusivas. Se presentó el objetivo de investigación y se solicitó el permiso correspondiente para obtener conocimiento de aquellos docentes de apoyo de alumnos con discapacidad que cumplen con los requisitos necesarios para formar parte de los participantes y a su vez obtener el contacto de estos.

Para dar comienzo a la investigación, se contacta a los posibles participantes para comentar aspectos generales del estudio y consultarles en primera instancia si les gustaría ser parte del estudio. Se informa a aquellos que respondieron afirmativamente, que se contactará para acordar el encuentro.

Al inicio del encuentro se comentó nuevamente acerca del proyecto, haciendo hincapié en los objetivos esenciales, la técnica a administrar, la confidencialidad y que los participantes han de ser grabados para los fines de la investigación.

Una vez explicado y comprendido los puntos mencionados se procedió con la firma de los consentimientos informados y a la administración individual del instrumento. (*Anexo A y B*)

Las entrevistas a los docentes de apoyo se realizaron una parte en un espacio que brindo el instituto y, por otra parte, a aquellos docentes que no poseían disponibilidad y/o movilidad se realizaron de forma virtual por vía Meet.

5.4.1. Consideraciones éticas

Se tiene en cuenta las siguientes consideraciones éticas para la realización de proyecto:

- Se gestiona el permiso de la institución educativa para acceder al contacto de los docentes de apoyo y disponer de un espacio físico en sus instalaciones destinado a la realización de las entrevistas presenciales.
- La institución es informada sobre los objetivos generales del estudio y sobre el uso exclusivamente académico de la información recolectada.

- Se obtuvo el consentimiento informado de cada docente de apoyo participante. Antes de iniciar la entrevista, se les explicó el propósito de la investigación, las características del estudio, la modalidad de grabación de las entrevistas, el uso posterior de los datos y su derecho a finalizar la entrevista en cualquier momento sin consecuencias. Solo se entrevistó a quienes aceptaron voluntariamente participar y firmar el consentimiento correspondiente.
- Se garantizó en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Para proteger su identidad, se asignaron códigos a cada docente de apoyo y no se registraron sus nombres reales ni datos personales que permitan su identificación.
- Las grabaciones y transcripciones fueron almacenadas en dispositivos protegidos con contraseña y su acceso quedó restringido a la autora del estudio. Los datos serán eliminados una vez finalizado el estudio.
- La participación fue completamente voluntaria, sin presiones externas. Se procuró resguardar el bienestar emocional de los participantes, promoviendo un clima de respeto durante las entrevistas y evitando juicios de valor. La investigación no implicó riesgos para los docentes de apoyo entrevistados.
- Toda información recogida fue utilizada exclusivamente con fines académicos, garantizando un uso responsable y ético de los datos, conforme a los principios éticos de una investigación.

5.4.2. Análisis de datos

Se dio lugar al análisis de las entrevistas, se implementó un análisis de contenido recolectado, la información por medio del registro de grabación y del registro de observación escrita.

El análisis fue realizado en primera instancia por la autora del presente proyecto. A partir de este análisis se codificaron, resumieron los datos y se eliminó información irrelevante a los fines de generar un mayor entendimiento del material.

En segunda instancia se realizó una revisión sistemática de las transcripciones para contrastar la información y evaluar el grado de acuerdo con las categorías establecidas. Se solicitó a la directora del estudio y a una colaboradora Lic. en Psicología, Cecilia Barotto evaluar las categorías, expresando su nivel de acuerdo e invitando a realizar sugerencias u observaciones. Este procedimiento tuvo como fin cumplir con los criterios de calidad en la investigación cualitativa.

Se llevó a cabo el análisis de los resultados por medios de software Atlas Ti, se realizó una Codificación Temática guiada por los datos obtenidos en las entrevistas (Gibbs, 2012).

Siguiendo una codificación temática, el proceso de análisis por el cual se identifican y registran pasajes del texto con una idea o tema (Gibbs, 2012). Se categoriza y estructura la información obtenida a través de la lectura y relectura del total de los datos adquiridos en las entrevistas.

A raíz de la lectura se anotan ideas, las cuales fueron formando parte del primer listado de categorías posibles. Luego estas se recategorizaron en la revisión, discusión y su análisis. Cabe destacar que las categorías utilizadas para clasificar la información de las entrevistas se determinan a partir de los datos que aportaron los docentes de apoyo entrevistados.

Para determinar el número de entrevistas se utilizó en el criterio de saturación teórica categorías, momento en que los informantes no producen nueva información (Glaser y Strauss, 1967). Esto implicó que las entrevistas se continuaron realizando hasta que la información obtenida dejó de aportar nuevos datos relevantes para los objetivos del estudio. Es decir, se observó que los discursos de los docentes de apoyos comenzaban a repetirse y no emergían más categorías vinculadas a sus percepciones en educación inclusiva, coincidiendo los discursos con categorías previamente establecidas.

La saturación se consideró alcanzada cuando, tras varias entrevistas, el contenido recogido resultó reiterativo y no surgieron aportes adicionales que contribuyeran a ampliar o profundizar el análisis. Una vez constatado este punto, se dio por concluida la etapa de recolección de datos.

Por último, una vez finalizado el proceso de análisis de los resultados y su discusión, se notifica a la institución partícipe, los resultados arribados a través de una reunión con los directivos y coordinadoras de docentes de apoyo pertenecientes al instituto.

Capítulo VI: Presentación Y Discusión De Resultados

6.1 Presentación de resultados.

A continuación, se describen y analizan los datos obtenidos en la investigación, en función de los objetivos planteados.

A partir del 1º objetivo específico se Indaga sobre la valoración y roles del docente de apoyo en la educación inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad. Se presentan a continuación la tabla construida.

Tabla 2

Valoración y roles del docente de apoyo en la educación inclusiva

Supra Categoría	Categoría	Subcategoría	Observables
Valoraciones de la educación inclusiva favorables	Percepciones	-Valoración positiva sobre la inclusión	<p>DA.2: “es fundamental que estemos teniendo educación inclusiva... todos estos temas que tienen que ver con la discapacidad, la diversidad y todo eso se empiecen a incluir y los chicos, desde chiquitos empiezan a escuchar estas palabras y a entender que todos estudiamos diferentes y todos aprendemos distintos, ya está más normalizado.”</p> <p>DA.6: <i>Me parece que está buenísimo que se les dé la oportunidad de aprender justamente con niños que están en su mismo nivel de desarrollo y también no hacerles sentir que por esa etiqueta que tienen si o si tienen que ir a una escuela especial para niños que tienen tal y tal problema.</i></p> <p>DA.9: “Creo que está bueno, ayuda a todos, no solo al alumno con el que trabajo, también o los demás alumnos y a los adultos... a los docentes, te enseñan</p>

		<p><i>hacer más empático, reflexivo...hasta en los compañeros se ve como son solidarios y ayudan su compañero cuando necesita ayuda con alguna cosa o las tareas”</i></p>
Percepciones negativas	-Inclusión como ideal no alcanzado	<p>DA.1: <i>“Lo que he estado notando en sí, es que la educación inclusiva no se da del todo como inclusión sino más bien como integración.”</i></p> <p>DA.2: <i>“Para mí es buenísimo, es fundamental... falta un paso bastante grande para hablar de inclusión aún”</i></p> <p>DA.3: <i>“Creo que todavía las escuelas no están preparadas para la inclusión porque se produce una exclusión del niño con discapacidad... es como que ellos se están adaptando a este mundo y somos nosotros los que nos tenemos que adaptar...entonces como que es triste también”</i></p>
Rol y funciones del docente de apoyo	Prácticas de apoyo	<p>-Acompañamiento en el proceso educativo</p> <p>DA.2: <i>“Acompañar al niño a que pueda transitar el proceso educativo de la mejor manera o de la forma más adaptativa posible...acompañar”</i></p> <p>DA.7: <i>“brindarle mi ayuda en lo que necesite, acompañarla en las cosas que se le dificulten...”</i></p>
	Prácticas de apoyo	<p>-Lograr autonomía en el alumno</p> <p>DA.8: <i>“Brindarle herramientas para que vaya adquiriendo cada vez más autonomía”</i></p> <p>DA.3: <i>“lograr la independencia del alumno y que pueda desenvolverse de una manera más autónoma”</i></p>
	Prácticas pedagógicas	<p>-Adaptaciones de acceso</p> <p>DA.6: <i>“realizo las adaptaciones, el alumno o no necesito tantas adaptaciones”</i></p>

curriculares		<p><i>significativas, yo realizo con él, más que nada adaptaciones de acceso, tenemos una pizarrita donde voy escribiendo las actividades para que le ayude a enfocarse y no distraerse tanto”</i></p> <p>DA.3: “<i>me envía la planificación y yo hago, si necesita adaptaciones en lo que se ha planificado, lo adapto”</i></p>
Tensiones del docente de apoyo	-Mediar y marcar límites	<p>DA.1: “<i>el docente de apoyo debe estar continuamente mediando entre lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer y donde están los límites”</i></p> <p>DA.3: “<i>Tenemos que estar poniendo límites entre lo que te corresponde hacer y lo que no”</i></p> <p>DA.4: “<i>Tenes que estar continuamente explicando tu rol, cuáles son tus tareas, poniendo cierto límites porque si no creen que sos la niñera del alumno”</i></p> <p>DA.8: “<i>... por ese desconocimiento y sino pones límites y explicas bien tu rol, vos terminas siendo su cuidador, su niñera que tiene que ir todo el tiempo detrás del niño”</i></p>
Tensiones del docente de apoyo	-Desconocimiento del rol docente de apoyo	<p>DA.2: “<i>hay situaciones donde por ahí no entienden el rol del docente de apoyo... preguntan mucho, preguntan más o como que no entienden bien cuál es la función, sobre todo cuando inicias...básicamente vos eras la maestra completa del niño o la niñera... prácticamente tenía que estar como una niñera, era más cuidarlo que otra cosa y ahí siento que la figura del docente de apoyo si era muy distinta... era más eso... y te preguntan siempre a uno por el niño... o no saben bien qué hacer con él</i></p>

y era como bueno...tiene que estar la docente de apoyo y listo”

En la tabla 2 se presentan las categorías y subcategorías emergentes relacionadas a las valoraciones y roles de los docentes de apoyo sobre la educación inclusiva. En primera instancia se observan en la tabla valoraciones sobre la educación inclusiva, entendiéndose a opiniones, representaciones y valores que los docentes de apoyo construyen respecto al concepto y práctica de la educación inclusiva.

Emergen dos categorías de esta: *percepciones favorables* hace referencia a las representaciones, experiencias y opiniones positivas que los docentes de apoyo expresan respecto a la educación inclusiva y *percepciones negativas*, alude representaciones, valoraciones críticas o desfavorables que los docentes de apoyo manifiestan respecto a la educación inclusiva.

Se presentan dos subcategorías. La primera se denomina *Valoración positiva sobre la inclusión*, entendiendo a la misma como aquellas percepciones favorables que destacan la importancia de la inclusión como un derecho y/o una oportunidad para el aprendizaje de todos los alumnos, enfatizando su aporte a la equidad educativa y al desarrollo de vínculos solidarios.

La segunda es *Inclusión como ideal no alcanzado*, que hace referencia a percepciones que reconocen la educación inclusiva como un horizonte deseable que aún no se concreta en la práctica cotidiana.

Luego se presentan las categorías emergentes relacionadas con las percepciones de los docentes de apoyo sobre su rol y funciones en la institución, se presenta la supra categoría *rol y funciones de los docentes de apoyo* en la institución educativa. Se aborda las funciones, prácticas y tensiones que atraviesan la figura del docente de apoyo en el marco de la educación inclusiva.

Se presentan tres categorías. La primera se denomina *Prácticas de apoyo* alude al acompañamiento del docente de apoyo en brindar ayuda y dar respuesta a las necesidades del estudiante, teniendo en cuenta el desarrollo de autonomía en el alumno. La segunda categoría *Prácticas pedagógicas*, refiere a las prácticas que realiza el docente de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tercera categoría, *Tensiones del docente de apoyo*, hace

referencia a los conflictos, ambigüedades y desafíos que emergen en el ejercicio del rol docente de apoyo dentro del marco de la educación inclusiva.

De la primera categoría surgieron dos subcategorías: acompañamiento en el proceso educativo y lograr la autonomía del alumno.

La subcategoría *acompañamiento en el proceso educativo*, que hace referencia a la tarea de sostener y guiar el aprendizaje del alumno. *Lograr autonomía en el alumno* alude a promover el desarrollo progresivo de la independencia, autoconfianza y autorregulación del estudiante.

De la segunda categoría surge la subcategoría *Adaptaciones de acceso o curriculares* comprende las modificaciones y adecuaciones que realiza el docente de apoyo en materiales, consignas o dinámicas de trabajo, con el fin de garantizar el acceso equitativo al currículo.

De la tercera categoría emergen dos subcategorías: mediar y marcar límites, desconocimiento del rol docente de apoyo.

La subcategoría *mediar y marcar límites* alude a la función del docente de apoyo estableciendo al docente de grado o a la institución educativa límites o mediando sobre sus funciones y rol a realizar en el aula y escuela. *Desconocimiento del rol del docente de apoyo* hace referencia a las percepciones y práctica de los docentes de grado o instituciones que, por falta de formación o claridad, desconocen las funciones del docente de apoyo.

A partir del 2º objetivo específico, el cual pretende describir la dinámica de trabajo, modalidades vinculares y comunicacionales entre equipo docente y los padres/tutores en el marco de la educación inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad. Se presenta la siguiente tabla:

Tabla 3

Comunicación y dinámica de trabajo

Supra Categoría	Categoría	Subcategoría	Observables
Vinculación y comunicación	Dinámica de trabajo (docente de grado y	-Participación conjunta	DA.2: "Bastante bien con la señora, hay un trabajo en equipo... Se mantiene todo el tiempo la comunicación, todo

docente de apoyo)		<i>el tiempo nos estamos comunicando y se mantiene una muy buena relación”</i>
		DA.5: <i>“las mejores experiencias que he tenido han sido con docentes jóvenes y segundo porque he podido construir el equipo, que trabajemos las dos”</i>
	-Falta de comunicación y trabajo en equipo	DA.2: <i>“no sé si es una cuestión de la docente que te toca, me costaba ponernos de acuerdo en cómo íbamos a hacer, costo y no me pasaba esto de que me pasaran la secuencia antes, yo casi siempre la terminaba viendo en la escuela, no era esa conversación de ida y vuelta todo el tiempo”</i>
Comunicación con la familia	-Comunicación fluida	DA.6 <i>“No trabajamos en equipo, yo trabajo con el alumno y yo le voy comunicando de algunas estrategias que hago con él...le voy comentando lo que hago y las estrategias que tomo con el alumno para que ella sepa”</i>
		DA.3: <i>“La comunicación que tengo es muy buena, por suerte me han tocado padres que ante sugerencias que tenga que hacer las aceptan, son participativos, están comprometidos en la educación y en el acompañamiento también”</i>

En la tabla 3 se presentan las categorías emergentes relacionadas a la comunicación y vínculos de los actores más importantes involucrados en la educación inclusiva. Se presenta una supra categoría *Vinculación y comunicación*, remite a las dinámicas relacionales y de intercambio de información y comunicación que se establece entre los distintos actores que intervienen en la educación inclusiva: docente de grado, docente de apoyo y familias. Surgen dos categorías: dinámica de trabajo la cual refiere al grado de articulación existente entre

ambos profesionales para favorecer los aprendizajes y *comunicación con la familia*, alude al modo en que se establece la relación e interacción entre el docente de apoyo y los padres o tutores del estudiante.

De la primera categoría surge la subcategoría *participación conjunta*, implica la construcción de acuerdos, planificación compartida y disposición para cooperar en beneficios del alumno. *falta de comunicación y/o trabajo en equipo*, describe situaciones de escasa articulación y ausencia de diálogo.

De la segunda categoría emerge la subcategoría *comunicación fluida*, refleja instancias de diálogo frecuentes, acuerdos y colaboraciones que potencias el acompañamiento del alumno dentro y fuera de la escuela.

Por otro lado, siguiendo el tercer objetivo específico se identifican los factores que obstaculizadores y/o facilitadores del desarrollo de la Educación Inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad. Esto se encuentra desarrollado en la siguiente tabla:

Tabla 4

Factores obstaculizadores y/o facilitadores de la educación inclusiva.

<i>Supra Categoría</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Observables</i>
<i>Obstáculos de la educación inclusiva</i>	<i>Falta de conocimiento</i>	<i>-Expectativas homogeneizadora s o bajas sobre el alumno con discapacidad.</i>	<p>DA.2: “hay como una idea de que también muchos docentes, padres o personas que trabajan en la inclusión, de querer que el niño con discapacidad funcione como un niño que no tiene discapacidad... se esfuerza mucho al niño a poder lograr lo mismo que sus otros compañeros y por ahí no se acepta la dificultad.”</p> <p>DA.3: “Por tener CUD...creen que el niño no va a poder...que no va a poder escribir, se lo encasilla en eso y no avanza...”</p>

<i>Falta de conocimiento</i>	<i>-Desligarse de la figura de docente del alumno</i>	<p>DA.1: “<i>docente se le desdibuja eso de que ellos son la figura de autoridad, ellos son los docentes que deben ejercer su rol, justamente con todos los niños en sí, porque no es que con todos los niños y con el niño que tiene discapacidad no.</i>”</p> <p>DA.6: <i>como la falta de conocimiento del rol propio docente en la inclusión con esto de que se desligan del alumno, total es “tu nene”.</i></p>
<i>Falta de conocimiento</i>	<i>-No capacitados</i>	<p>DA.8: “<i>La falta de conocimiento, para entender la inclusión, comprender que hay niños que van a aprender en otro tiempo, que necesitan de otros métodos y que eso está bien... Incluso la falta de conocimiento sobre discapacidad, muchas veces no saben cómo actuar ante algún episodio de algún alumno o no tienen mucha relación con el alumno porque no saben cómo acercarse</i>”</p> <p>DA.3: “<i>la verdad que no, no está preparada la escuela, y no entienden lo que es la verdadera inclusión...Los directivos tampoco lo comprenden... creo que ocurre porque todavía no están capacitados</i>”</p>
<i>Barreras inclusivas en el aula</i>	<i>-Matricula elevada por aula y sobrecarga docente</i>	<p>DA.1: “<i>ellas lo decían (docentes de grado) como que están colapsadas al tener tantos niños a su cargo, son muchos alumnos en el aula y también tantas... no dificultades, sino como complicaciones en la rutina ...conductas disruptivas, problemas en el aprendizaje</i>”</p> <p>DA.5: “<i>son docentes que están una docente con 25, 30 alumnos...entonces</i></p>

				<i>hay una sobre población dentro de las aulas...entonces hay situaciones que tampoco permiten una labor..."</i>
	<i>Barreras inclusivas en el aula</i>	<i>-Brecha entre y práctica inclusiva</i>	DA.3: "No, no hay actividades para cada uno, hay una sola actividad en la cual los niños se tienen que adaptar a la currícula"	DA.4: "la currícula, no porque estén planteado mal los diseños, porque los diseños son bien amplios, apuntan a desarrollo de capacidades...pero cuando llegas a la parte del trabajo en el aula, en el grado no se ve reflejado ese diseño, sino que seguimos con las enseñanzas tradicionales, tipo "segundo grado debe llegar hasta la tabla del 5 y el número mil"
Facilitadores de la educación inclusiva	Compromiso docente	-Actitud e iniciativa docente	DA.4: "depende mucho de cada docente, de cada uno, del compromiso que asuma cada uno con el grupo que le toca trabajar el año"	DA.1: "depende de la actitud e iniciativa del docente"
			DA.9: "va en el compromiso que tenga el docente, si tienen el interés y toman la iniciativa por su cuenta en capacitarse para brindar herramientas inclusivas"	
	Compromiso docente	-Clases más inclusivas	DA.3: "es importante que las clases sean para todos y en los tiempos de todos"	DA.4: "Incluso hay docentes que se toman el trabajo de hacer clases para todos o adaptan tareas a los niños que lo necesiten, respetando el tiempo de cada uno, reforzando y ayudando a que todos aprendan, eso depende de cada docente y desgraciadamente no todas lo hacen,"

cuando es muy importante que las clases sean adaptadas al aprendizaje de cada alumno”

Concientización en educación social inclusiva	-Visibilización	DA.2: “ <i>todos estos temas que tienen que ver con la discapacidad, la diversidad y todo eso se empiecen a incluir y los chicos, desde chiquitos empiezan a escuchar estas palabras y a entender que todos estudiamos diferentes y todos aprendemos distintos, ya está más normalizado</i> ”
		DA.7: “ <i>Que acepten a los chicos que lo necesitan en la educación común, que existan leyes que hayan permitido la educación inclusiva, y cada vez se visualice más la inclusión y la aceptación en las escuelas. Aunque aún queda mucho por hacer, principalmente a la hora de llevarlo a la práctica</i> ”

En la tabla 4 se presentan las categorías emergentes relacionadas a obstáculos y facilitadores que los docentes de apoyo perciben dentro de la presentan en la educación inclusiva. Surge la supra categoría *Obstáculos de la educación inclusiva*, indica las limitaciones, tensiones y dificultades que emergen en la implementación de la inclusión escolar. Se presentan dos categorías: *falta de conocimiento*, refiere a las carencias en formación docente y las limitaciones que surgen a partir de la insuficiente formación respecto a la atención de la diversidad y su práctica que se traduce en la ausencia de herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollar prácticas inclusivas; y *barreras inclusivas en el aula* hace referencia a los obstáculos y limitaciones presentes en el contexto escolar que dificultan la plena participación, el aprendizaje significativo y la inclusión efectiva de los estudiantes.

De la primera categoría emergen tres subcategorías: *Expectativas homogeneizadoras o bajas sobre el alumno en inclusión*, implica asumir que todos los estudiantes deben

alcanzar los mismos aprendizajes a un mismo ritmo o, en sentido opuesto, subestimar las posibilidades a de aprendizaje de quienes presentan discapacidad. *Desligarse de la figura de docente del alumno*, alude a la tendencia de algunos docentes de grado a delegar en el docente de apoyo la responsabilidad total del aprendizaje y cuidado del alumno incluido. No capacitados, refiere a la ausencia de formación específica de los docentes en relación con la educación inclusiva y las particularidades de los estudiantes con discapacidad.

De la segunda categoría surgen dos subcategorías: *matricula elevada por aula y sobrecarga docente*, refiere a la elevada matrícula en el aula y la multiplicidad de demandas que recaen sobre el docente generan una sobrecarga que limita la posibilidad de brindar apoyos diferenciados. *Brecha entre diseño curricular y práctica inclusiva*, señala la distancia entre las propuestas normativas y curriculares que promueven la inclusión y las limitaciones concretas para aplicarlas en la realidad escolar.

Por otro lado, se presentan las categorías emergentes relacionadas con los factores favorecedores de la educación inclusiva. Surge una supra categoría *Facilitadores de la educación inclusiva* haciendo referencia a los elementos, actitudes y condiciones que posibilitan, potencian y favorecen la implementación de procesos inclusivos en el ámbito escolar.

Se presentan dos categorías: *compromiso docente* alude a la implicación activa, ética y profesional del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven la participación y el desarrollo integral de todos los estudiantes. *Concientización en educación inclusiva*, refiere a reconocer y valorar la importancia de la inclusión educativa como un derecho y no como una concesión.

De la primera categoría emergen dos subcategorías: *actitud e iniciativa docente* hace referencia a la predisposición, creatividad y compromiso del docente para generar condiciones inclusivas en el aula. La apertura para buscar estrategias diferenciadas, la disposición para colaborar y la actitud empática hacia las necesidades de los estudiantes. La subcategoría *clases más inclusivas*, refiere al diseño de prácticas pedagógicas que contemplan las necesidades de todos los alumnos, promoviendo el aprendizaje y evitando la estigmatización.

De la segunda categoría surge la subcategoría *visibilización social* que alude al impacto de los marcos normativos, la concientización y normalización de la inclusión escolar y el derecho a la misma.

A partir del cuarto objetivo específico se conocen las propuestas para un mayor desempeño de la educación inclusiva, desde la percepción de docentes de apoyo de niños/as con discapacidad. Se desarrolla en la siguiente tabla.

Tabla 5

Propuesta por parte de los docentes de apoyo para fortalecer a la educación inclusiva

Supra Categoría	Categoría	Subcategorías	Observables
Propuestas para desarrollar la educación inclusiva	Factores a conformar	Conformar equipo interdisciplinario	<p>DA.3 “...la comunicación con los terapeutas fuera. que haya un trabajo en equipo... y con la escuela también... Son importantes los terapeutas, quizás las herramientas que te puedan brindar sirvan para trabajar en el aula, en el diario...entonces creo que sí, que tendrían que ser más escuchados e involucrados en la educación inclusiva....</p> <p>Incluso también el docente de apoyo tendría que ser más escuchado...lograr un trabajo en conjunto, como debería ser y se ha planteado siempre...desde las terapias, la escuela, la familia y el docente de apoyo, pero eso no sucede por lo general.</p>

Capacitación docente e institucional	<p>DA.8: <i>“Que las maestras se puedan capacitar, que algunas maestras son más grandes y menos han visto en su carrera sobre inclusión. Creo que más que nada es información y herramientas para poder llevar a cabo con el niño la inclusión porque está bien que uno pueda tener algo de información de lo que le pueda estar pasando, pero sin herramientas(…)de cómo llevar a cabo las tareas, de cómo acompañarlo o cómo actuar cuando tiene una crisis.</i></p> <p>DA.7: <i>“Principalmente capacitación a los docentes y a la escuela en general (directivos, docentes de materias especiales), capacitación sobre todo en como trabajar en la educación inclusiva y que entiendan la importancia de nuestro rol como docente de apoyo, que conozcan cual es nuestro trabajo, así poder comunicarnos y trabajar en conjunto</i></p>
--------------------------------------	---

De la tabla 5 se presentan las categorías emergentes relacionadas a las sugerencias de los docentes de apoyo para fortalecer la educación inclusiva. Se obtiene como supra categoría *Propuestas para la educación inclusiva* la cual refiere a recomendaciones y alternativas formuladas por los docentes de apoyo para fortalecer la inclusión. Surge como categoría *Factores a desarrollar* alude a aspectos pedagógicos, actitudinales que requieren ser potenciados para consolidar una práctica educativa verdaderamente inclusiva.

Se obtienen dos subcategorías: *Conformar equipo interdisciplinario* destaca la necesidad de integrar a diferentes profesionales y agentes escolares para abordar las necesidades del alumnado desde una perspectiva integrar, colaborativa y coordinada. *Capacitación docente e institucional* resalta la importancia de la formación permanente, tanto

en estrategias pedagógicas inclusivas como en la comprensión de los roles de los distintos actores educativos, con el fin de favorecer un trabajo articulado y coherente.

6.2 Discusión de resultados

A continuación, se discuten los resultados presentados en el capítulo anterior.

En lo que concierne al primer objetivo específico, se describieron las percepciones de los docentes de apoyo sobre la educación inclusiva y las percepciones sobre su rol y funciones dentro de la institución escolar.

La primer supra categoría presentada, que respecta a las valoraciones generales sobre la educación inclusiva, se obtuvieron dos categorías. Percepciones favorables y Percepciones negativas. Los datos emergentes son coherentes con estudios previos que marcan aspectos positivos en la realización de la educación inclusiva y aspectos negativo a la hora de llevar a cabo la implementación de la una educación inclusiva (Sinisi, 2010; Sandoval et al, 2019; Pereyra, 2021; De la Flor y Torrez, 2022; Martínez, 2021; Cruz y González, 2022; Sánchez y Cáceres, 2022).

La primera categoría enfocada en aspectos favorables desprende la subcategoría Valoración positiva de la educación inclusiva. Alude al entendimiento de la educación como un derecho y/o una oportunidad de aprendizaje para todos los alumnos. Este hallazgo se relaciona con la valoración hacia el compromiso que el sistema educativo ha creado para que todos los niños/as puedan asistir a la escuela y se les brinde una educación de calidad, fomentando el respeto a sus derechos, tomando en cuenta sus características individuales. Se reconoce a cada individuo diferente, pero igualdad de derecho y deberes. Gracias a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en 2006, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación en igualdad de oportunidades y a garantizar ese derecho (Blanco y Duk, 2019).

La segunda categoría centrada en las percepciones negativas de la educación inclusiva describe valoraciones críticas o desfavorables que los docentes de apoyo perciben respecto a la educación inclusiva. Posee la subcategoría: Inclusión como ideal no alcanzado, refiriendo a las percepciones que reconocen a la educación inclusiva como un deseo que aún no se concreta en la práctica cotidiana. Estos hallazgos relacionan a la educación inclusiva en una fase anterior, de integración escolar, entendiéndose que en una educación de integración los niños/as con discapacidades tienen que asistir a una educación común. Sin embargo, solo se ha quedado en eso, en el derecho a estar en la escuela sin llevar la adelante la puesta en práctica de una verdadera integración (Sinisi, 2010).

En base al primer objetivo específico también se indaga sobre los roles del docente de apoyo. Se obtiene como segunda supra categoría el Rol del docente de apoyo. Coincide con antecedentes como en Sandoval et al. (2019) destacando en su investigación el reclamo y la necesidad de los docentes de apoyo de que las instituciones educativas comprendan y entiendan el rol que ejercen en el marco de la educación inclusiva. Se obtiene tres categorías: Prácticas de apoyo, Prácticas pedagógicas y Tensiones del docente de apoyo.

La primera categoría coincide con antecedentes sobre las prácticas inclusivas en relación con la figura del docente de apoyo, en el cual se destacan funciones en relación con el refuerzo, apoyo dentro del aula como medida inclusiva (Rodríguez, 2017; Martínez 2021). Se desprenden dos subcategorías: Acompañamiento en el proceso educativo y Lograr la autonomía en el alumno.

La primera subcategoría se relaciona a lo que expresan Cruz y González (2022), el docente de apoyo como un gestor de espacios incluyentes, desde su práctica pedagógica y sus actitudes, construyendo espacios significativos de aprendizajes rompiendo con los constructos que se crean en torno a la discapacidad.

La segunda subcategoría coincide con Martínez (2021) quien expresa como fin principal del docente de apoyo es lograr la autonomía del alumno, que sea el mismo alumno quien logre su propio control y la regulación de sus componentes.

La segunda categoría se relaciona a los antecedentes de Cruz y González (2022) en el cual concluyen el rol del docente de apoyo en la educación inclusiva a la función de ser un facilitador didáctico y metodológico gestor de espacios y acciones asertivas que le permitan responder a la multiplicidad de aprendizajes en el aula.

Se obtiene como subcategoría: Adaptaciones de acceso o curriculares, coincidiendo con la función del docente de apoyo que destaca Martínez (2021), de ser el responsable de elaborar material específico para el desarrollo de las actividades diarias, teniendo en cuenta el plan del docente y el Diseño Universal de Aprendizaje.

La tercera categoría Tensiones del Docente de apoyo se relaciona a los antecedentes en investigaciones como Sandoval et al. (2019) en el cual los docentes de apoyo mencionan que gran parte considera que enfrentan muchas dificultades burocráticas que dificultan su trabajo. Se obtienen dos subcategorías: Mediar y marcar límites y Desconocimiento del rol docente de apoyo.

La primera subcategoría coincide con la función del docente de apoyo que destaca Martínez (2021), de ser un mediador, ya que su rol consiste, principalmente, en mantener permanente diálogo con el docente, los profesionales de la institución, los padres y los alumnos.

La segunda subcategoría se relaciona a los antecedentes en la investigación de Sandoval et al. (2019) en el cual destaca que los profesionales de apoyo reclaman la necesidad de que los docentes y las instituciones educativas en general, comprendan y entiendan el rol que ejercen en el marco de la educación inclusiva.

En otras investigaciones los docentes de apoyo manifiestan que hay poca o malas concepciones por parte de los profesores de la educación sobre cómo tratar la diversidad en el aula. Generando que por más que el docente de apoyo conozca su rol y hasta tengan el conocimiento para crear prácticas inclusivas, no puedan llevarlas a cabo, debido a que sienten que no poseen el apoyo, ni autoridad suficiente. De esta manera, su trabajo queda limitado a ayudar con contenidos específicos a un alumno o un grupo reducido de estudiantes, en lugar de promover cambios más amplios (Sandoval et al. 2019).

A partir del segundo objetivo específico, que refiere a describir la dinámica de trabajo, las modalidades vinculares y comunicacionales del equipo docente y los padres/tutores de niños/as con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Se obtiene la tercera supra categoría es Vinculación y comunicación, se relaciona con rol del docente de apoyo en orientar su labor a transformar una educación integrar y verdaderamente inclusiva, la cual no gira en torno a un solo miembro de la institución, sino que se basa en la construcción de una comunidad educativa colaborativa. Logrando trabajar desde una visión sistémica y conjunta (López, 2021). De la misma, se obtienen dos categorías: Dinámica de trabajo (docente de grado y docente de apoyo) y Comunicación con la familia.

La primera categoría como ya se mencionó, surge para indagar la dinámica de trabajo entre el docente de apoyo y el docente de grado. Ya que, como se menciona anteriormente, es importante para la inclusión educativa lograr una buena comunicación y un trabajo colaborativo entre ambas partes. Surgen dos subcategorías: Práctica conjunta y Falta de comunicación y trabajo en equipo.

La subcategoría, Práctica conjunta, coincide con lo mencionado en la Resolución N°3401 (2018) donde se expresa importancia de la comunicación entre todo el equipo

educativo, el deber de diseñar con otros y desarrollar un trabajo colaborativo. Martínez (2018) menciona que el docente de apoyo es un enclave que debe permanecer en contacto con todos los componentes (alumnos, docentes y familia).

La segunda subcategoría, Falta de comunicación y trabajo en equipo, se relaciona a antecedentes (Vlachou,2006) en el cual menciona que casi una cuarta parte de los docentes de apoyo no trabajan de forma colaborativa con los demás docentes en aulas comunes. Sandoval et al. (2019) expresa que la comunicación y relación con los docentes de grados es limitada solo a ciertos aspectos puntuales, contenidos específicos en relación con el alumno en inclusión, pero no se refleja una colaboración profunda, ni constante.

La segunda categoría, Comunicación con la familia, se hace evidente para el desarrollo de la educación inclusiva, De modo, es necesario establecer una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en la inclusión escolar, destacando principalmente a las familias. Ya que la mismas, posee un rol fundamental, donde la calidad de su comunicación e interacción será uno de los factores determinantes para lograr una verdadera educación inclusiva (Echeita et al., 2016). Surge una subcategoría: Comunicación fluida, coincide con lo expresado por Covarrubias (2019), manifiesta la importancia de mantener una participación, informada y coordinada con la familia del alumnado para el logro de la educación inclusiva para la disminución de barreras del aprendizaje y la participación.

La escuela y los docentes deben dar participación a las familias para que puedan colaborar en el proyecto inclusivo y las familias deben asumir el compromiso y responsabilidad en el proceso de educación y escolarización a favor de una educación inclusiva (Agencia Nacional de Discapacidad (s.f.)).

En relación con el tercer objetivo específico se identifican los factores obstaculizadores de la inclusión educativa. Se obtiene la cuarta supra categoría, Obstáculos de la educación inclusiva, comprendiendo desde lo propuesto por Booth y Ainscow (2015) que la educación inclusiva es el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado, teniendo particular atención en aquellos alumnos más vulnerables. Expresa que el concepto de “barreras” se relaciona a situaciones como la falta de recursos, experiencia, de programación, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas, estas actitudes pueden limitar la presencia, participación y el aprendizaje de los alumnos (Ainscow 2003). Se desprenden dos categorías: Falta de conocimiento y Barreras inclusivas en el aula.

La primera categoría, Falta de conocimiento, concuerda con una barrera política, Covarrubias (2019) destaca el profesionalismo docente, escases de espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión como una de las principales barreras. Sin embargo, hay que señalar que a raíz de la falta de conocimientos por parte de los docentes e institución pueden surgir otros obstáculos. Se obtiene tres subcategorías: Expectativas homogeneizadoras o bajas sobre el alumno con discapacidad, Desligarse de la figura del docente del alumno, No capacitados.

La primera subcategoría coincide con los autores Booth y Ainscow (2015), advierten que se generan expectativas bajas por parte de los docentes para estos alumnos cuando se habla de integración del alumnado con discapacidad. Es difícil romper los círculos de exclusión y estigmatización de estudiantes que son considerados diferentes. Por consecuente, hay que destacar, que un proceso de inclusión mal gestionado puede llegar a ser muy perjudicial para los estudiantes, incluso más que no ser incluidos (De la Flor y Torres, 2022).

La segunda subcategoría alude a la tendencia de algunos docentes de grado a delegar en el docente de apoyo la responsabilidad total de aprendizaje, participación y cuidado del alumno incluido. Este hecho coincide con Martínez (2021) el cual, expresa que hoy en día se recurre a la figura del docente de apoyo, justamente porque no están dadas las condiciones para asegurar una escuela inclusiva debido a la falta de conocimientos y recursos para afrontar las barreras al aprendizaje y la participación. Y se puede decir que, a raíz de la falta de condiciones, este recurrir constante al docente de apoyo, se percibe como un desligue de responsabilidades por parte del docente, dejando al docente de apoyo como el único responsable del alumno en inclusión.

La tercera subcategoría refiere a lo anteriormente mencionado, Covarrubias (2019) destaca la ausencia de espacios de formación específica de los docentes y de las instituciones educativas en general, en relación con la educación inclusiva y la participación de los estudiantes. También coincide con antecedentes destacados por Cruz y Gonzales (2022) en su investigación, manifiestan el miedo y desconocimiento sobre discapacidad, expresado que aun generan tensiones entre docentes y crean barreras en los procesos educativos de los estudiantes en inclusión.

La segunda categoría se relaciona al pensamiento de Covarrubias (2019), manifiesta la importancia de señalar que en una escuela inclusiva surgen barreras que producen la exclusión en las aulas, dificultando la presencia, participación y el aprendizaje de los

alumnos. Se obtienen dos subcategorías: Matrícula elevada por aula y sobrecarga docente y Brecha entre diseño curricular y práctica inclusiva.

La primera subcategoría coincide con una barrera política (Covarrubias, 2019) entendida como aquellos aspectos relacionados con las normativas y legislaciones que rigen las instituciones educativas. De modo que se describe la elevada matrícula en las aulas y la multiplicidad de demandas que recaen sobre el docente que pueden llegar a general una sobrecarga, limitando la posibilidad de brindar apoyos diferenciados. Garzón et al. (2019), expresa que actualmente el docente posee un rol polifuncional, siendo administrativo, pedagogo, enfermero, auxiliar de servicio, consejero, mediador por lo que centra su actividad en una variedad de problemas que se pueden presentar.

La segunda subcategoría, *Brecha entre el diseño curricular y práctica inclusiva*, se relaciona con el pensamiento de Yganda y Cerdá (2017) sobre una educación integradora, expresan que todos los estudiantes reciben el mismo tipo de enseñanza, en la cual, todos deben alcanzar los mismos objetivos establecidos. Por el contrario, la educación inclusiva parte de reconocer la individualidad de cada alumno utilizando estrategias centradas en las necesidades personales de los estudiantes. Ya que es el sistema educativo, quien se debe adaptar.

Por lo tanto, es la responsabilidad del docente de facilitar los aprendizajes significativos. Sin embargo, a pesar de poseer un concepto sobre inclusión, como expresa Mérelo (2011), aún existe un currículo estructurado en contenidos y se desarrollan adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades del alumno en inclusión.

Continuando con el tercer objetivo específico, se describen los facilitadores emergentes en la educación inclusiva. Se obtiene la quinta supra categoría: Facilitadores de la educación inclusiva. Coincide con las prácticas inclusivas entendidas como aquellos factores que requieren de tres condiciones, garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en cada una de las propuestas que se realizan tanto en el aula, como en la escuela (Montaner et al., 2016). La Agencia Nacional de Discapacidad (s.f) en Argentina expresa que las buenas prácticas en inclusión dan cuenta de la experiencia guida por principios y objetivos que producen efectos positivos. De esta manera, las buenas prácticas buscan desarrollar un espacio de reflexión en la escuela para instalar objetivos de cambio de así lograr una educación inclusiva de calidad.

Se obtienen dos categorías: Compromiso docente y Concientización en educación inclusiva. La primera categoría se relaciona a la mirada de Yganda y Cerdá (2017) el cual destacan el compromiso de los docentes y la responsabilidad que deben poseer para facilitar los aprendizajes para cada uno de los alumnos. Se obtienen dos subcategorías Actitud e iniciativa docente y Clases más inclusivas.

La primera subcategoría refiere a la predisposición, creatividad y compromiso del docente para generar condiciones inclusivas en el aula. La UNESCO (2020) destaca que no puede haber inclusión si el docente no es un agente de cambio, que promueva valores y actitudes que lleven a los alumnos a cumplir con sus metas. La educación inclusiva requiere que el docente se encuentre abierto a la diversidad.

La segunda subcategoría se relaciona al desarrollo de prácticas inclusivas que mencionan Ainscow y Booth (2015). Entendiendo que se debe garantizar que las actividades propuestas para ser desarrolladas en las aulas y las actividades extracurriculares promuevan la participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias adquiridas. De esta manera, la enseñanza y los apoyos se integran para “orquestar” los aprendizajes.

La segunda categoría Concientización en educación inclusiva, Alude al impacto de los marcos normativos, la concientización sobre la inclusión escolar y el derecho a la misma a través de las leyes (Ley de Educación Nacional N°26.206, 2006; ley de Jerarquía Constitucional a la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad N°27.044, 2014; Resolución CFE 155/2011; Resolución CFE 311/2016).

Se obtiene la subcategoría Visibilización social, se relaciona a lo expresado por UNESCO (2020) en la cual se destaca que una educación inclusiva planificada, impartida y promovida de forma correcta puede mejorar el desarrollo social y emocional, la autoestima y los logros académicos. La promoción de valores inclusivos en cada niño/a en las escuelas ordinarias, colabora con la prevención de los estereotipos y la discriminación.

A partir del cuarto objetivo, de conocer las propuestas de los docentes de apoyo para un mayor desempeño de la educación inclusiva, se obtiene la supra categoría: Propuestas en Educación Inclusiva, refiere a las recomendaciones formuladas por los docentes de apoyo para fortalecer la inclusión. Se desarrolla la categoría Factores a desarrollar, haciendo

referencia a una mirada prospectiva de los docentes de apoyo en mejoras de las prácticas y políticas escolares.

Se obtienen dos subcategorías: Conformar equipo interdisciplinario y Capacitación docente.

La primera subcategoría se relaciona con lo expresado por Martínez (2021) destaca que se requiere un modelo de apoyo colaborativo de orden institucional, enfocado en las necesidades educativas de cada estudiante. Logrando una transformación cultural, política y práctica de la escuela. Desarrollando una perspectiva colaborativa, considerando que la educación inclusiva no es responsabilidad exclusivamente de unos pocos profesionales especializados, sino del total de involucrados: maestros regulares, maestro de apoyo, directivos, fonoaudiólogos, terapeutas, etc.

La segunda subcategoría coincide con el pensamiento de Beltrán (2024) expresando la necesidad constante de re- profesionalización de los docentes y directivos para la comprensión de la diversidad. La Agencia Nacional de Discapacidad (s.f.) también destaca la importancia de la formación docente y la asistencia a cursos de capacitación permanente, para la mejora de la práctica inclusiva en las instituciones educativas.

Se observaron ciertas relaciones entre las categorías presentes en el estudio. Partiendo de las percepciones favorables y percepciones negativas de los docentes de apoyo, se pueden relacionar con aquellos factores facilitadores y obstaculizadores presentes en la educación inclusiva.

Las percepciones favorables de los docentes de apoyo evocan *valoraciones positivas sobre la educación inclusiva*. Se pueden relacionar con factores *facilitadores* de la educación inclusiva que evocan *percepciones favorables*. Dichos factores se relacionan con: la *visibilización social* que ha logrado la educación inclusiva y con el *compromiso docente*, el cual genera que el docente posea *actitud e iniciativa* y desarrolle *clases más inclusivas* respetando los tiempos de aprendizajes de todos los alumnos en el aula.

Además, se haya relación en las formas de *comunicación y vinculación* como factores facilitadores al desarrollar una práctica conjunta entre el docente de apoyo y el docente del grado, poseer una comunicación fluida y un buen vínculo con las familias, que las familias estén presentes y posean una participación con la escuela. También, se destaca como un facilitador el rol que posee el docente de apoyo al realizar *prácticas de apoyo* desarrollando

espacios incluyentes, construyendo espacios significativos de aprendizaje y logrando de forma progresiva la autonomía del alumno (Martínez, 2021)

Por otra parte, las *percepciones negativas*, incluyen aquellos factores que producen la percepción de la *inclusión como un ideal no alcanzado*. Estos aspectos pueden relacionarse con *obstáculos de la educación inclusiva*, que pueden evocar dichas percepciones negativas sobre la inclusión.

Los factores que obstaculizan la educación inclusiva se relacionan principalmente a la *falta de conocimiento*, se puede decir, en base a las relaciones encontradas, que es punto de partida de los obstáculos que generan barreras en la educación inclusiva.

A raíz de falta de conocimiento surgen obstáculos como: *Expectativas homogeneizadoras o bajas sobre el alumno con discapacidad; desligarse de la figura de docente del alumno; docentes e instituciones no capacitados; barreras en el aula como brecha entre el diseño curricular y prácticas inclusivas; matrícula elevada en el aula*, limitando la posibilidad de brindar apoyos diferenciados y personalizados a los alumnos, se puede relacionar también a este aspecto de sobrecarga docente, lleva a que se genere una *brecha entre el diseño curricular y la práctica inclusiva*. De modo, que se hace más sencillo brindar una curricula única donde cada alumno se adapte a la misma sin dar importancia a su ritmo o estilo de aprendizaje.

Además, el rol del docente de apoyo que refiere a las *prácticas pedagógicas* de realizar *adaptaciones de acceso o curriculares* se relaciona como un factor que se produce debido a la brecha que existe entre el diseño curricular y la práctica inclusiva, y se lo puede mencionar como un obstáculo en inclusión, debido a que genera diferencias dentro del aula, siendo un solo alumno o unos pocos quienes terminan realizando actividades diferentes al resto del alumnado.

En relación con la *vinculación y la comunicación* entre el docente de apoyo y el docente de grado, se toma como obstáculo que parte de la falta de conocimiento a la falta de trabajo en equipo entre el equipo inclusivo del aula, no logrando realizar proyectos, planees curriculares, adaptaciones, estrategias en conjunto para así brindar el mejor apoyo a los alumnos.

El desconocimiento sobre el rol del docente de apoyo es otro obstáculo que poseen los docentes y el personal de la escuela en relación con la falta de conocimiento general sobre la

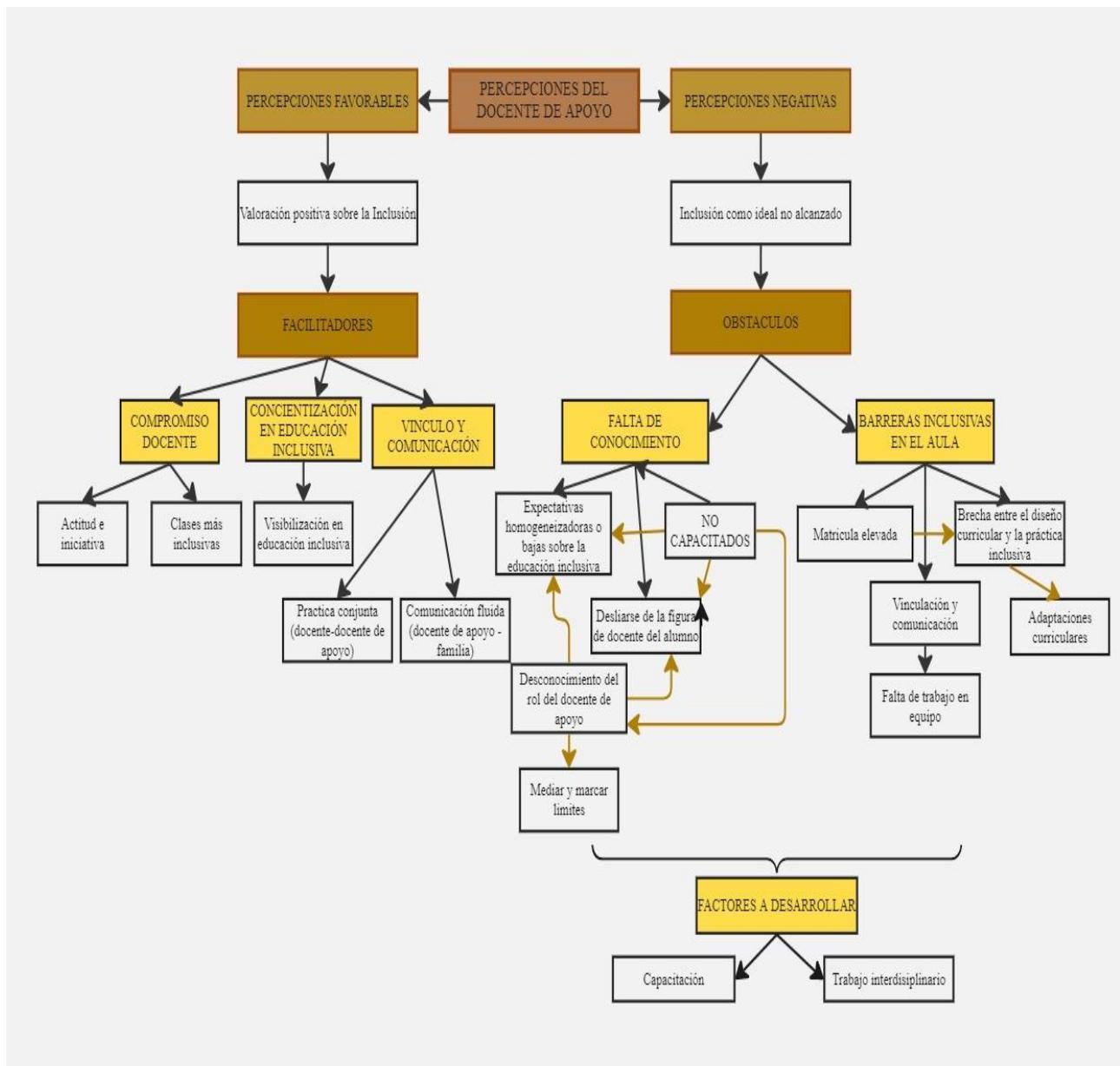
educación inclusiva. Esto genera que el docente de apoyo adquiera un nuevo rol de poner límites y mediar con el docente o directivos sobre sus funciones dentro de la institución escolar.

Debido a todos los obstáculos mencionados, los docentes de apoyo propusieron factores a desarrollar dentro de la educación para lograr una verdadera inclusión, estacando principalmente que se brinden capacitaciones regulares a los docentes, directivos y/o personal de las instituciones educativas. También destacan la importancia de realizar un trabajo colaborativo e interdisciplinario no solo con todo el equipo educativo de la escuela, sino también con los profesionales externos (psicólogo, fonoaudiólogo, terapistas, kinesiólogo, etc.).

A modo de cierre de esta discusión, se propone el siguiente esquema como síntesis y relación entre las categorías analizadas.

Figura 1

Relación entre las percepciones del docente de apoyo



Esta figura representa las relaciones entre las categorías emergentes acerca de las percepciones de los docentes de apoyo, distribuida en relación con aquellos factores que actúan como obstáculos o facilitadores de la educación inclusiva.

Capítulo VII: Conclusiones

El presente trabajo tuvo como objetivo la exploración de las percepciones de los docentes de apoyo de niños/as con discapacidad sobre la educación inclusiva. Además, se consideraron aspectos sobre la dinámica de trabajo, comunicación, prácticas y barreras de la educación inclusiva.

Es importante señalar que este trabajo emerge como un intento de dar respuesta a interrogantes surgidos por el autor del presente estudio, al desempeñar su trabajo cotidiano en distintas instituciones educativas. Se tiene en cuenta la mirada del docente de apoyo, partiendo de que esté es un enclave, en permanente dialogo y contacto con todos los componentes (niño/a que requiere apoyo, los demás alumnos, la familia de ese niño/a, el docente del aula y demás profesionales de la institución educativa (Martínez, 2018)

Del objetivo general descrito anteriormente se desprendieron 4 objetivos específicos, intentando indagar las percepciones de los docentes de apoyo sobre la educación inclusiva. Por otra parte, dar a conocer y describir aquellos factores que obstaculizan y/o facilitan el desarrollo de la inclusión educativa; conocer la dinámica de trabajo del docente de apoyo, las modalidades vinculares-comunicacionales del equipo docente y de los padres/tutores de niños/as con discapacidad. Además, conocer las propuestas de los docentes de apoyo para un mejor desempeño de la educación inclusiva.

Los participantes de la investigación fueron 9 docentes de apoyos, que trabajan en educación pública con alumnos de primer ciclo de educación primaria, teniendo en cuenta que son los primeros años de escolarización de nivel primario, donde surgen las primeras experiencias en el ámbito educativo de inclusión primaria.

El enfoque cualitativo permite indagar sobre las percepciones de los docentes de apoyo, conociendo a través de entrevistas individuales, el punto de vista como agentes cruciales de la educación inclusiva.

Al remitir a la experiencia de los participantes en su tránsito por distintas instituciones educativas inclusivas, los entrevistados recurrieron a valoraciones positivas sobre la

educación inclusiva destacando que se reconoce el derecho de las personas con discapacidad de acceder a la educación en igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la inclusión en su práctica es percibida como un ideal no alcanzado, que aún no se concreta en la práctica cotidiana escolar. Coincide con Sinisi (2020) el cual expresa que la educación “inclusiva” solo se ha quedado en el derecho de asistir a una educación común, sin concretarse una verdadera inclusión.

De esta manera, se podría decir que los datos obtenidos de las experiencias expresadas por los docentes de apoyo datan de una educación que se relaciona a la fase de “integración escolar”, más que de una “educación inclusiva”. En el cual, las adaptaciones suelen hacerse al estudiante, brindando un apoyo individualizado, adaptaciones curriculares específicas, profesionales especializados. Pero el sistema educativo básico (currículo, estructuras, métodos) permanece más o menos igual.

Por una parte, el presente trabajo realiza aportes que dan a conocer factores que obstaculizan la educación inclusiva, que pueden generar posibles barreras para el acceso a la participación y el aprendizaje de los alumnos. De esta manera se hace importante identificarlos para reducirlos o eliminarlos.

A su vez, surgen factores facilitadores que promueven prácticas inclusivas y favorecen el acceso a la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Los docentes de apoyo, de acuerdo con sus percepciones, resaltan como obstáculos la falta de conocimiento de los docentes y directivos sobre prácticas en educación inclusiva y discapacidad. Por consecuencia, surgen barreras inclusivas, destacando que por “encasillar” al niño en una discapacidad o no comprender que cada alumno posee su propio ritmo y estilo de aprendizaje se crean expectativas homogeneizadoras o bajas por parte de docentes o miembros de las instituciones educativas.

Además, señalan que el docente suele desligarse de la figura de docente del alumno, delegando total responsabilidad de aprendizaje y cuidado al docente de apoyo. Los mismos manifiestan que esta situación puede deberse a la falta de conocimiento en discapacidad y de la práctica inclusiva.

De igual manera, dicho accionar del docente, también se puede relacionar a la falta de conocimiento que poseen los docentes o directivos sobre el rol del docente de apoyo. Los

mismos, resaltan observar el desconocimiento del rol y sus funciones como docentes de apoyo, expresan que minimizan su rol a funciones de cuidados, sintiéndose niñeros de los alumnos incluidos. Por ende, manifiestan estar constantemente mediando y marcando el límite al docente sobre cuáles son las funciones que les corresponden llevar a cabo como docentes de apoyo.

También destacan que existe una brecha entre el diseño curricular y la puesta en práctica de la inclusión. Si bien, el diseño curricular pretende a evaluar capacidades, a la hora de ponerse en práctica perciben que aún hay situaciones en donde se intenta que todos logren mismos contenidos en tiempos generalizados y establecidos.

Como consecuencia, dicho factor produce que el docente de apoyo realice adaptaciones de acceso o de contenido al alumno “incluido”. Brindar este apoyo individualizado, genera que sea el estudiante quien deba adaptarse al sistema y no el sistema educativo que evoluciona para ser accesible a todos los alumnos. De esta manera, la presencia del docente de apoyo realizando apoyo individualizado, marca la falta de una verdadera educación inclusiva.

Por el contrario, los docentes de apoyo mencionan otros factores que actúan como facilitadores para desarrollar prácticas inclusivas. Destacan el compromiso e iniciativa docente para generar condiciones inclusivas en el aula y la predisposición para aprender o capacitarse por su cuenta y así adquirir algunas herramientas y conocimientos en inclusión.

Además, dicha iniciativa y predisposición por parte de los docentes genera como facilitador que se desarrolle clases más inclusivas, adaptadas para cada alumno según el nivel y estilo de aprendizaje. No obstante, esta situación parece quedar en manos del docente del aula, en evaluar si continua con la curricula establecida o brinda la posibilidad a cada estudiante de realizar actividades que sean acordes a sus conocimientos y estilos de aprendizajes.

Aun así, los docentes de apoyo expresan que el desarrollo de clases adaptadas al aprendizaje de cada alumno, a veces se ve dificultado por la sobrecarga de actividades del docente y a la elevada matricula de alumnos por aula que limita la posibilidad de brindar apoyos diferenciados.

El trabajo en equipo, estableciendo una buena comunicación entre el docente del aula, el docente de apoyo y la familia, también se destaca como un facilitador fundamental para el

trabajo en educación inclusiva porque permite articular saberes y garantizar una atención integral coherente a las necesidades del estudiante. Por el contrario, la falta de un trabajo colaborativo entre alguna de las partes provoca barreras inclusivas, generando diversas dificultades que afectan tanto el proceso de enseñanza como el desarrollo integral del estudiante.

Por último, se destaca como facilitador la visibilización de la educación inclusiva, representando un avance fundamental, camino hacia una sociedad más empática, equitativa y respetuosa de la diversidad. Su concientización ha permitido poner en discusión las prácticas educativas tradicionales, promoviendo una mirada que reconoce el derecho de todas las personas a aprender y participar en igualdad de condiciones. Sin embargo, este proceso aún enfrenta múltiples desafíos.

Sería interesante la posibilidad de realizar una replicación con una muestra más amplia, abarcando incluso otros ciclos educativos a fin de contrastar los resultados extraídos del presente trabajo. No obstante, para el alcance propuesto en el proyecto, los resultados son favorables ya que, sientan las bases para posteriores investigaciones vinculadas a la temática.

El presente trabajo tiene aportes hacia distintas áreas de utilidad para reforzar aquellas falencias o áreas frágiles que generan barreras inclusivas. Los docentes de apoyo destacan principalmente dos propuestas necesarias para fortalecer la inclusión educativa: capacitación y trabajo interdisciplinario.

La capacitación docente en educación inclusiva es un pilar esencial para garantizar una enseñanza que responda a la diversidad de los estudiantes. De modo que, sin una formación continua y específica, los docentes carecen de herramientas teóricas y prácticas necesarias para identificar barreras, diseñar estrategias de enseñanza diversificadas y aplicar apoyos adecuados según las necesidades de cada alumno.

Por otra parte, la educación inclusiva requiere un trabajo interdisciplinario y colaborativo entre todos los actores que intervienen en el proceso educativo: docentes del aula, docentes de apoyo y profesionales externos como psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, terapistas ocupacionales, kinesiólogo, etc. De modo, que cada uno de estos profesionales aporta una perspectiva complementaria que enriquece la comprensión integral del estudiante y favorece la construcción de estrategias de intervención coherentes y personalizadas.

En este sentido y por lo anteriormente mencionado, la educación inclusiva no debe entenderse como una meta ya alcanzada, sino como un proceso en construcción, que exige reflexión permanente, apertura al cambio y corresponsabilidad entre docentes de apoyo, docentes de grado, familias, instituciones educativas y la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando la inclusión*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos inclusivos*. The University of Manchester.
- Álvarez, B. M., Gómez, C. A. y Núñez, R. O. (2021). La superación del maestro de apoyo para la inclusión de educandos con discapacidad. *Revista Electrónica Científico-Pedagógica*, 15(3), 13- 25.
- Alvaro, J. L., y Garrido, A. (2003). *Psicología Social: perspectivas psicológicas y sociológicas*. Mc Graw-Hill.
- Arnau, F. S, (2013) “La filosofía de vida independiente. Una estrategia política No violenta para una cultura de paz”, *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 7(1), 93-112. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_1_007
- Bastías, J. L. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista De La Facultad De Derecho De México*, 69(273-2), 835-855. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Bechara, A., (s.f.), *Guía de buenas prácticas en Educación Inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa*. Agencia Nacional de Discapacidad. guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_pdf.pdfargentina.gob.ar)
- Beltrán, M., Chalco, M., Mosquera, M., Melendes, W. y Pachacama, S. (2024) “La falta de capacitación docente en atención a la diversidad: un obstáculo para la educación inclusiva en un mundo globalizado”. *Revista Científica de Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4), 2128-2150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.452>

- Blanco, R. & Duk, c. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de la educación inclusiva*. 13(2), 17-23 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339 (2006) 119-146. <https://www.educacionfydeportes.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf>
- Bollorino, M. y López G. M. (2015). Huellas hacia la inclusión en la escuela secundaria. *III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud (memorias)*. pp. 472-481. http://www.unife.edu.pe/facultad/educacion/revista_edu_2018_2.pdf
- Bonilla, J. M. (2019). Los Paradigmas y modelos de discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 26(42), 75-89. <http://dx.doi.org/105377/paradigmav26i429019>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUMEN.
- Calderón, M. (2012). La Educación Inclusiva es nuestra tarea. *Educación* 12(40). 43-58. [Vista de La educación inclusiva es nuestra tarea \(pucp.edu.pe\)](http://www.pucp.edu.pe/revistas/Vista%20de%20La%20educaci%243n%20inclusiva%20es%20nuestra%20tarea%20(pucp.edu.pe).pdf)
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Rialp. S. A.
- Casal, V y Néspolo, M. J. (2019) *Formación de educadores para la inclusión educativa: posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Lugar Editorial.

- Cifuentes, P., y Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digitales*, (28).
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1213/743>
- Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación la especial*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2023). *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología en contextos escolares*. Alianza.
- Copolechio M, M. (2018). Los contextos de la práctica docente de las Maestras de Apoyo a la Inclusión: características y condicionantes. *Proyecto convocatoria Conocer para Incidir sobre las Prácticas Pedagógicas 2015*.
- Covarrubias P, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Trujillo H, J, Rios, C, A. y Garcia L, J. (coords). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp.135-157).
- Cruz, L y Gonzales, C. (2022). *Atención a estudiantes con discapacidad: concepciones, actitudes y prácticas de los docentes de apoyo pedagógicos en la educación inclusiva* (Tesis de Maestría, Universidad de Colombia).
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5ecdd7f4-0927-4e09-9283-45a74b749b00/content>
- De la Flor, G y Torres, C. (2022). “Cuando el problema no es la inclusión”: Limites y posibilidades en la implementación del enfoque inclusivo en la educación: el caso de la inclusión educativa José Galvez, Comas. *Discursos Del Sur*. (9, 151-177).
<https://doi.org/10.15381/dds.n9.20324>

- Feldman S., Santiago F., Biset D., Goyochea G., Molina C., Martínez C., y Domecq P. (2010). *La UNGS y el abordaje de la discapacidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ferrante, C., & Dukuen, J. (2017) “Discapacidad y opresión: Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu” *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151–168. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcc/v30n40/v30n40a08.pdf>
- Ferreira, M. A. V. (2008). La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómada. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1), 221–232. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101716.pdf>
- Flores M, J.F. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35) 180-201. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fuentes, P. (2014). *Discapacidad en la República Argentina. Aspectos normativos*. Instituto Universitario de Ciencias de la Salud, la Salud, Argentina. <https://repositorio.barcelo.edu.ar/greenstone/collect/tesis/index/assoc/HASH011a/0e66bead.dir/TFI%20Fuentes%20Patricia.pdf>
- Garnique C., Felicita. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Cielo*, 34(137), 99-108. . https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007
- Garzón J., Rojas O., Cañizares L. y Culqui C. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. 3(2), 543-565. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(2\).abril.2019.543-565](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(2).abril.2019.543-565)
- Gibbs, G. (2012). *El Análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. 1^a Ed. Morata.

González, V. (2018). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° 027.* (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza). <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=representaciones-sociales-docenteinclusion>

Gonzalez Tojas, Y., Triana Ferro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, Vol. 21 (2), 200- 218. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

Gutiérrez, M. F. y Martínez, F. L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.22(13=, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>

Hymel, S., & Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of peace education*, 15(3), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>

Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. (1993). Publicada en el Boletín Oficial el 5 de mayo de 1993. Argentina.

Ley N° 26.206. Ley Inicial de Educación Nacional. (2006). Publicada en el Boletín Oficial el 14 de diciembre de 2006. Argentina.

Ley N° 27.044. (2014). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Publicada en el Boletín Nacional el 22 de diciembre de 2014.

López, R. B. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 35 15(3), 1-21 <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03- 00590.pdf>

Macazana D., Sitio L. y Romero A. (2021) *Psicología Educativa*. NSIA Publishing Houe Editións.

Martin, N. A. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Colombia, Facultad de Ciencias Humanas) <http://www.bdigital.unal.edu.co/52301/1/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf>

Martínez, L. M. D. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: acciones desde una visión sistémica. Constructo por parte de la Organización Psicoeducativa Taeho en el marco del proyecto “Escuela de Brazos Abiertos”. *Educación*, 24(2), 169-186. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1330>

Martínez L. M. D. (2021) ¿tutor sombra o profesional de apoyo?: redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441-455.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225010>

Melero, L. M (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, *Innovación Educativa*, (21), pp. 37-54.

<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>

Muntaner, J; Rosselló, M; Mayol, B. (2016), Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

Ochoa, A.G. (2020). *Trabajo en equipo en docentes de la escuela de educación básica San Mauricio*. (Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo). [Ochoa_AGM_SD.pdf](http://ucv.edu.pe)

Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), “*Inclusión y Educación: Todos y Todas sin excepción*”. *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa/PDF/373721spa.pdf.multI

Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (2014)

“*Discapacidad y Educación*” Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura.<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/GAW2014-fact-figures-ES.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2001) “*La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*”. Organización Mundial de la Salud.

Palacios, A., & Romañach, J. (2008). El modelo de diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*, 2(2), 37–47. <https://intersticios.es/article/view/2712/2122>

Palacios, A. & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Inca. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3912>

Pantano, L. (2008). *Enfoque social de la discapacidad*. Educa.

Pereyra, C. (2021). *Saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niños/as en situación de “discapacidad” que “tensionan” a la denominada “inclusión” educativa*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 211-238.

Resolución N° 311/2016. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Publicada en Boletín Oficial el 13 de octubre de 2011.

Rodríguez, M, A. (2017). “*Prácticas innovadoras inclusiva” Retos y oportunidades*”. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., & Echeita, G. (2019). El des empeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251–266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>

Sartori de Azocar, M. L. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales de la educación especial a la educación inclusiva*. Universidad Nacional de San Juan. [_SARTORI - libro \(unsj.edu.ar\)](#)

Simari, M. (2021) “*El desafío de la inclusión educativa, Análisis de los factores que obtaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia*” (tesis de licenciatura, Universidad Católica Argentina) <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>

Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de antropología y educación*, (1) 11-14. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J (1990). *Basics of qualitative research: Ground theory procedures and techniques*. Sage.

Talou, C. L.; Borzi, Sonia L.; Sánchez Vázquez, M. J.; Gómez, M. F.; Escobar, S.; Hernández Salazar, V. (2010) Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología* (11), 125-145. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

Triana, A., y Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional de aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852884&orden=0&info=link>

UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. Unesco.

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: todos, sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. UNESCO.

Urbano, C. A. y J. A. Yuni. (2008). *La discapacidad en la escena familiar*. Encuentro.

Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 27(2). 134- 137.

<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338246883010.pdf>

Velázquez, E. D. (2020). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista Sociologica de Pensamientos Críticos*, 14(2/1) 67-81

<https://www.intersticios.es/article/view/20497>

Viles, E., Rodríguez, Z. M., y García, C. J. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *OmniaSciencie*, 9, 281-304. <https://doi.org/10.3926/ic.399>

Yganda, A., & Cerdá, M. (2017). *La educación inclusiva: Perspectiva histórica y situación actual*. Tirant Humanidades.

ANEXOS

Anexo A

Consentimiento Informado Presencial

Consentimiento Informado

Se lo invita a participar en el proyecto de tesis “Percepciones sobre la educación inclusiva de los docentes de apoyo de niños/as con discapacidad”.

La presente investigación es llevada a cabo por la estudiante en Licenciatura en Psicología, María Agustina Molina Montes de Oca, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Mendoza.

Dicho estudio tiene como objetivo indagar las percepciones que se presentan las docentes de apoyo de niños/as con discapacidad sobre la Educación Inclusiva. El mismo se encuentra bajo la dirección de la Lic. María Emilia Segatore.

Si usted accede a participar en este estudio, su colaboración consistirá en que pueda responder una serie de preguntas en una entrevista, la cual tomará aproximadamente 30 minutos, respondiendo a la misma con sinceridad a las preguntas que se le propongan, de igual modo que solicitamos su permiso para grabar la entrevista en formato audio.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los fines de esta investigación.

En cualquier momento del proceso puede hacer preguntas si tiene alguna duda sobre este proyecto, como también puede retirarse del mismo sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la técnica administrada le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Al finalizar el estudio se realizará una devolución de los resultados obtenidos durante la investigación.

Desde ya se agradece su participación.

Autorización

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Agustina Molina Monte de Oca bajo la dirección de la Lic. María Emilia Segatore. He sido informado (a) de la meta y objetivos de este estudio.

Me han indicado también que tendré que responder una serie de preguntas a través de una entrevista, la cual tomará aproximadamente 30 minutos

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los fines de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a María Agustina Molina Montes de Oca al email molinaagustina@uca.edu.ar o a la Lic. María Emilia Segatore al email mariasegatore@uca.edu.ar

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Acepto que mis datos de contacto puedan ser utilizados en caso de que se lo necesite comunicar nuevamente.

Nº DE TELEFONO:

CORREO:

Firma

Anexo B

Modelo de consentimiento Informado Modalidad Virtual

Consentimiento Informado

Se lo invita a participar en el proyecto de tesis “Percepciones sobre la educación inclusiva de los docentes de apoyo de niños/as con discapacidad”.

La presente investigación es llevada a cabo por la estudiante en Licenciatura en Psicología, María Agustina Molina Montes de Oca, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Mendoza.

Dicho estudio tiene como objetivo indagar sobre las percepciones que presentan los docentes de apoyo de niños/as con discapacidad sobre la Educación Inclusiva. El mismo se encuentra bajo la dirección de la Lic. María Emilia Segatore.

Si usted accede a participar en este estudio, su colaboración consistirá en que pueda responder una serie de preguntas en una entrevista virtual a través de la plataforma Meet, la cual tomará aproximadamente 30min, respondiendo con sinceridad a las preguntas que se le propongan, de igual modo que solicitamos su permiso para grabar la entrevista en formato audio.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los fines de esta investigación.

En cualquier momento del proceso puede hacer preguntas si tiene alguna duda sobre este proyecto, como también puede retirarse del mismo sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la técnica administrada le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Al finalizar el estudio se realizará una devolución de los resultados obtenidos durante la investigación.

Desde ya se agradece su participación.

Autorización

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por María Agustina Molina Monte de Oca bajo la dirección de la Lic. María Emilia Segatore. He sido informado (a) de la meta y objetivos de este estudio.

Me han indicado también que tendré que responder una serie de preguntas a través de una entrevista de modalidad virtual, realizada por Meet, la cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los fines de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a María Agustina Molina Montes de Oca al email molinaagustina@uca.edu.ar o a la Lic. María Emilia Segatore al email mariasegatore@uca.edu.ar

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Acepto que mis datos de contacto puedan ser utilizados en caso de que se lo necesite comunicar nuevamente.

Nº DE TELEFONO:

CORREO:

Firma

Anexo C**Guía de Entrevista a Docentes de Apoyo**

Nombre y edad	
Año escolar	
Años de experiencia	
Diagnóstico (alumno/a)	

1. ¿Qué opina sobre la educación inclusiva?

2. ¿Cree que los docentes de grado cuentan con los recursos y conocimientos respecto a la inclusión y discapacidad? ¿Qué prácticas lo refleja?

3. ¿Crees que las clases se preparan teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos en el aula? ¿En qué situaciones se refleja?

4. ¿Cómo es su trabajo en clases con el alumno?

5. ¿Cómo se organiza con el docente del grado para trabajar? ¿Trabajan en equipo?

6. ¿Cuál es tu rol como docente de apoyo?

7. ¿Crees que todos comprenden el rol del docente de apoyo en la escuela? ¿En qué se observa?

8. ¿Cómo vivencia la relación y comunicación con los padres del niño/a?

9. ¿Crees que se ha producido una inclusión por parte de la escuela en general?

10. ¿Qué factores consideras un obstáculo en la educación inclusiva?

11. ¿Qué factores consideras como facilitador de la educación inclusiva?

12. ¿Qué propuestas harías para mejorar la educación inclusiva?