



UAI

**Universidad
Abierta
Interamericana**

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

TRABAJO FINAL

**“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA,
DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES”**

Baglione, Daiana Carolina.

Títulos a obtener: - *Licenciatura en Psicopedagogía.*

-Profesorado universitario en Psicopedagogía

28 de Diciembre de 2022

AGRADECIMIENTOS:

A la Universidad Abierta Interamericana por brindarme el espacio donde me formé como profesional, en especial a aquellos profesores que fueron parte de mi camino dejando un legado que supera los conocimientos académicos y sobre todo a la profesora Karina Gelis por su dedicación y su tiempo.

A mi familia, y amigas que me brindaron su apoyo y aliento durante todo este proceso, es especial a mi abuela Sara, a mi papá Marcelo y a mi tía Alejandra que sin su amor, esfuerzo y compañía incondicional esto no hubiese sido posible.

A mis seres queridos que desde el cielo iluminaron mi camino.

A todos los profesionales que colaboraron para que este trabajo se llevara a cabo brindando su tiempo y predisposición.

ÍNDICE

Resumen	4
Introducción	5
Antecedentes De Investigación	6
Marco Teórico	10
Concepto De Discapacidad	10
Diversidad en la discapacidad	13
Necesidades Educativas especiales	15
Necesidades Educativas especiales en nivel secundario	16
Inclusión Educativa	18
Marco Legal Sobre Inclusión Educativa En Argentina	19
El Rol Del Docente En La Inclusión Educativa	21
Aproximación Al Concepto De Representación Social	22
Dimensiones De La Representación Social	24
Funciones De Las Representaciones Sociales	25
Estereotipos Y Representación Social	25
Marco Metodológico	27
Tema:	27
Problema:	27
Objetivo General:	27
Objetivos Específicos:	27
Diseño De Investigación:	27
Población:	28
Muestra:	28
Instrumento:	28
Procedimiento:	29
Análisis De Los Datos	30
Características De La Muestra	30

Método De Asociación Libre	33
Análisis Cualitativo.....	37
Limitaciones	43
Referencias	44

Resumen

El objetivo primordial del presente trabajo de investigación yace en indagar y describir las diversas representaciones sociales que tienen los docentes de Nivel Inicial y Secundario sobre la inclusión educativa, la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Así como también, referir al grado de conocimiento que poseen los docentes en relación con el concepto de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y sobre el concepto de discapacidad y su valoración sobre los mismos, indagando sobre los conocimientos que tienen acerca de las normativas vigentes acerca de la educación especial e investigar sobre las posibilidades y dificultades planteadas por los mismos sobre la inclusión de estos alumnos con necesidades educativas especiales.

La muestra se encontró conformada por 43 docentes en total. 20 de nivel inicial, 20 de nivel secundario y 3 de ambos niveles, que residen y ejercen en la ciudad de San Nicolás de los arroyos.

Para recabar los datos necesarios en esta investigación, se realizaron entrevistas con preguntas abiertas. Las cuales permitieron que el participante desarrolle de manera discursiva sus pensamientos y representaciones. La entrevista constó de aproximadamente 17 interrogantes que, a su vez, al ser abiertas, se extendían o acotaban según lo expresado por cada colaborador.

Además, se recurrió a la técnica de asociación libre la cual según Abric (2001) permite reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva. Los resultados obtenidos muestran que las representaciones sociales sobre discapacidad, inclusión y necesidades educativas especiales señala una percepción que favorece a la construcción de una cultura, sociedad y educación más inclusiva.

Aunque se vislumbra una clara división casi equitativa entre aquellos docentes que consideran que su formación y capacitación y el conocimiento de la normativa sobre inclusión educativa depende de su constante búsqueda por mejorar su práctica educativa y aquellos que consideran que no están preparados para afrontar dicho desafío.

**PALABRAS CLAVE: DISCAPACIDAD – INCLUSIÓN EDUCATIVA –
DOCENTES – REPRESENTACIONES SOCIALES**

Introducción

El tema del presente trabajo de investigación son las representaciones sociales que tienen tanto los docentes de nivel inicial como los de nivel secundario de San Nicolás de los arroyos acerca de la inclusión educativa, la discapacidad, y las necesidades educativas especiales.

La representación social es una forma particular de conocimiento, cuya función es explicar el comportamiento y la comunicación entre los individuos.

Uno de los predecesores de este concepto es Moscovici (1979) quien plantea que son entidades casi tangibles, es decir que se pueden llegar a percibir de manera clara y precisa. Son parte de la vida cotidiana y se expresan a través de palabras, gestos y expresiones. Es por lo que, desde la perspectiva de este autor, se entiende que, por la representación, los individuos logran entender y dominar los conocimientos que existen en su entorno, procurando convertirlos en familiares. Lo que permite deducir que, si determinadas ideas no se presentan en algunos grupos, es posible que no estén siendo confirmadas en la experiencia personal, o no estén siendo difundidas en las interacciones y comunicaciones de los sujetos de manera significativa.

La primera parte de la investigación está conformada por el marco teórico, en el cual se detallan, diferentes apreciaciones sobre, discapacidad, diversidad, necesidades educativas especiales, la inclusión educativa y su marco legal, así como también el rol que cumple el docente en esta inclusión y se busca ahondar en las diversas concepciones que brindan distintos autores sobre las representaciones sociales.

A continuación, se halla el marco metodológico, en el cual se detalla la investigación realizada. Posteriormente se describirán los resultados de la misma una vez analizadas las entrevistas realizadas, presentando las conclusiones pertinentes.

Por último, se puede observar el análisis cualitativo final y las limitaciones del trabajo realizado.

Antecedentes De Investigación

Para comenzar, es pertinente tener en cuenta investigaciones realizadas anteriormente sobre la temática en cuestión.

Una de ellas es la tesis realizada por Paula Alonso (2009), en la Universidad FASTA de Mar del Plata. La misma tenía como objetivo conocer las percepciones sociales de los docentes de nivel inicial acerca de los beneficios y/o dificultades que poseía la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales, refiriendo el grado de conocimiento de los docentes con relación a la integración, indagando y examinando las posibilidades y dificultades encontradas en este proceso.

Para llevar a cabo esta investigación se les realizó una encuesta a 21 docentes de nivel inicial de instituciones privadas de la localidad. Luego del análisis de las respuestas obtenidas se llegó a la conclusión de que estos docentes poseían escasos conocimientos acerca de la integración. El 33% manifestó no haber obtenido acceso a información acerca de la Educación especial, integración, discapacidad y/o Necesidades educativas especiales durante su carrera, alcanzando estos conocimientos en su mayoría (18%), por medio de la experiencia docente.

No obstante, solo el 24% de los encuestados realizó capacitaciones sobre estos temas, y en su totalidad estos docentes promedian edad de entre 26 y 40 años. Es decir, que los docentes que habían tenido acceso a información sobre este tema durante su carrera docente poseían un conocimiento más específico y contaban con mayores herramientas a la hora de involucrarse en proyectos de integración, aunque se presentaba la dificultad de no contar con los recursos adecuados para la práctica, limitando su trabajo.

En cambio, los docentes que no contaban con esta formación en el transcurso de su carrera dieron cuenta de esta falta de preparación que incidía en su accionar diario con estos alumnos, teniendo que recurrir a la búsqueda de información por sus propios medios, sin contar con profesionales que los guiaran y asesoraran.

También se demostró que eran escasos los conocimientos sobre la normativa que rige la educación especial, lo cual dificultaba la tarea diaria, en este caso solo el 43% tenía nociones de esta. Es decir, que más de la mitad de los profesionales desconoce que la educación especial es una modalidad del sistema educativo, aunque teniendo en cuenta las respuestas de los encuestados acerca la integración, la mayoría reconoce la importancia de proporcionar el derecho a la educación común de los niños con discapacidades, siendo relevante también la interacción entre estos niños y los demás, y

la posibilidad de insertarlos en la sociedad, vinculándose socialmente; y beneficiando a todos los actores involucrados.

Como segundo antecedente, se puede considerar la tesis de Maestría de Daniel García Delgado (2015) sobre educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires, llevada a cabo en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Esta investigación tenía como objetivo principal explorar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad tenían diversos actores educativos de la Escuela Santa Julia, ubicada en General Pacheco, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.

La estrategia metodológica empleada, de corte cualitativo, respondió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas y de observación como espectador, teniendo como referente los tres componentes centrales en la teoría de la representación social: la información y la construcción selectiva; la actitud y la naturalización y el campo de representación y el esquema figurativo. Así, en la reconfiguración de cada uno de estos componentes, jugaron aspectos tanto externos como internos al individuo, como fueron las normatividades que en la materia existen; el Proyecto Educativo Institucional (misión, visión, objetivos) con el que en la Escuela se manejaban; y los factores asociados a la propia subjetividad, ilustrados en su formación, sus valores, sus creencias, sus experiencias, etc.

Los resultados obtenidos tras este análisis develaron que la representación frente al objeto de estudio era diferente para cada grupo de actores. Esto era que, según el papel que en el proceso desempeñaban, se enfrentaban a diversos obstáculos y/o problemas, a los cuales había que prestarles especial atención en el trabajo por una educación de todos, para todos y con todos. Asimismo, en su generalidad, una vez los actores tomaban contacto con los procesos de inclusión educativa, adoptaban una mirada más positiva, frente a la cual deseaban colaborar y cooperar, y frente a la cual iba habiendo menor resistencia.

Continuando con las referencias, se puede registrar la investigación realizada en la Universidad Abierta Interamericana en 2016 por Julieta Mariana Murro, sobre la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en la ciudad de Rosario, esta vez desde una perspectiva organizativa institucional.

El objetivo general de esta investigación estaba apuntado a los aportes desde la psicopedagogía para conocer y valorar la evolución, el estado actual, y la perspectiva

hacia la concreción de proyectos de integración. Registrando el grado de compromiso y participación a los que la legislación en el marco educativo nacional y provincial insta a las instituciones escolares en la actualidad.

La población quedó conformada por nueve profesores, psicóloga asesora pedagógica, directora del colegio E.E.S.O.P.I, N° 2063, de la ciudad de Rosario en los meses de Octubre y Noviembre de 2015.

Este trabajo fue un estudio descriptivo cualitativo y cuantitativo, acerca de los facilitadores u obstáculos organizativos institucionales, en el proceso de aprendizaje de jóvenes con proyectos de integración escolar en nivel secundario en el transcurso del año 2015. Periodo en el cual se llevó a cabo el trabajo de campo planteado desde una postura teórica centrada en la integración escolar como estrategia para la inclusión educativa en el sistema de educación ordinaria, con sus normativas vigentes.

A partir del análisis de los datos obtenidos en el transcurso de la investigación se llegó a la conclusión de que el objetivo concreto de la inclusión escolar y la obligatoriedad de la enseñanza en el nivel secundario de la Ley de Educación Nacional 26.206, hizo posible la continuidad de jóvenes con discapacidad en escuelas secundarias ordinarias con proyectos de integración escolar, generando cambios a nivel de gestión y organización institucional.

Asimismo, se destaca en la investigación que en el discurso directivo o docente se lo concibe como imposición de la ley el incluir a alumnos con necesidades educativas especiales. En referencia a los porcentajes de encuestas, hay un 0% de profesores en acuerdo con la implementación de proyectos de inclusión de la Ley educativa vigente del país, si bien un 89% estaba parcialmente de acuerdo en incluir en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales, había un 11% en desacuerdo.

Cabe mencionar que la totalidad de los docentes encuestados habían trabajado con jóvenes con necesidades educativas especiales, así mismo el 11% respondió que lo hizo de manera parcial, cotejando este valor con las entrevistas que se les realizó a la asesora pedagógica y a la directora, ya que las mismas al responder el interrogante sobre cómo observaban al profesorado en el momento de integrar, estas coincidieron en la palabra “resistencia”.

Debido al insuficiente material nacional sobre los docentes y su representación ante la inclusión, se arribó a una investigación internacional. Se llegó a una tesis realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México, realizada por Octavio González

Sarmiento en 2013, titulada “Las actitudes de los docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares”.

El objetivo central de esta investigación era conocer las actitudes que presentaban las educadoras de los jardines de niños de la ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de niños preescolares que presentaran alguna necesidad educativa especial.

A lo largo del trabajo se buscaba identificar posibles diferencias entre la actitud de educadoras ante las variables: experiencia de haber trabajado con niños con NEE, y se comparó con las variables sociodemográficas (edad, escolaridad, plan de estudios en que fue formado, años de experiencia como docente, si tenía experiencia como docente en la integración de escolares con NEE y si participaba en carrera magisterial o no.

Para la recolección de datos se utilizó una escala de actitudes hacia la integración educativa nombrado MAD (Cuestionario para Medir Actitudes Docentes), el cual contiene 35 reactivos con respuestas tipo escala Likert, y preguntas de datos personales. La escala se aplicó a 50 educadoras pertenecientes a la zona escolar elegida, con un rango de edad de 30 a 50 años.

Una vez analizada la información proporcionada por las profesionales que participaron en el estudio, se arribó a las siguientes conclusiones:

Las docentes refirieron no contar con la formación necesaria para atender a los niños con necesidades educativas especiales, sin embargo, mostraron una actitud favorable a recibirlos en sus aulas, era la falta de estos conocimientos lo que no les permitía trabajar adecuadamente con estos alumnos. La poca “formación” con la que contaban las educadoras la había adquirido por asistir a cursos impartidos por asociaciones civiles u organismos no gubernamentales, pero en su gran mayoría se basaban en su experiencia y/o en la poca orientación que podían adquirir con sus compañeras.

Se destaca también que la actitud más favorable ante la inclusión de preescolares a la escuela regular se dio en el grupo de educadoras que participaban en el programa denominado “Carrera Magisterial”.

Marco Teórico.

Concepto De Discapacidad

Según la Organización Mundial de la Salud (2001) discapacidad es toda restricción o ausencia de la capacidad d realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria, que pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos.

A su vez, Vásquez (2001) destaca que la visión médica tradicional sobre discapacidad incorpora los aspectos sociales. Afirma que la participación restringida en las actividades educativas, laborales y sociales por parte de las personas con discapacidad ya no se considera como el resultado de sus limitaciones, sino como producto de las barreras sociales a su inclusión y agrega que los derechos de las personas con discapacidad a tener las mismas oportunidades que los demás, en el seno de sus comunidades y sociedades, ya gozan de amplio reconocimiento. La discapacidad es reconocida como un problema de salud pública y en el modelo de atención se considera a la rehabilitación como un componente fundamental.

Por otro lado, según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (citada por Cáceres, 2004) la discapacidad es un término genérico que incluye déficits, restricciones en la participación y limitaciones en la actividad. Indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales, tanto ambientales como personales.

En sus escritos, Alonso (2009) destaca que el concepto de discapacidad y el tratamiento que de ella se ha hecho ha ido variando a través del tiempo y sostiene que este concepto se relaciona con el lugar social de lo temido, de lo que amenaza, de lo diferente, desde donde se justifica su exclusión, aislamiento, reclusión o desaparición como forma de controlar la situación y de mantener el equilibrio que lo diferente intenta modificar.

Agrega además, que los términos con que el lenguaje ha calificado a lo que actualmente se nomina con la palabra discapacidad, ha ido cambiando conforme a la época y la situación política y económica, pero, más allá de la forma en que se la mencione, es claro advertir que la fuerza de la denotación y descalificación sustenta una

constante de discriminación y exclusión. Ubicar el término discapacidad como un concepto político-cultural justifica las dificultades que se presentan a la hora de definir con precisión un significado que ha ido variando a lo largo de la historia, según los constructos y actitudes respecto de la idea de lo normal y lo anormal.

Asimismo, la OMS (2011) ratifica que la discapacidad es compleja, dinámica, multidimensional y objeto de discrepancia. En las últimas décadas, el movimiento de las personas con discapacidad, junto con numerosos investigadores de las ciencias sociales y de la salud, ha identificado la función de las barreras sociales y físicas presentes en la discapacidad.

La transición que implicó pasar de una perspectiva individual a una perspectiva estructural ha sido descrita como el cambio desde un modelo médico a un modelo social, en el cual las personas son consideradas discapacitadas por la sociedad más que por sus cuerpos.

Debido a esto, Vanegas y Gil (2007) destacan, por un lado, el modelo médico que enfoca la discapacidad como un problema de la persona, causado directamente por una enfermedad, un traumatismo o cualquier otra alteración de la salud, que requiere de asistencia médica y rehabilitadora mediante un tratamiento individualizado, realizado por profesionales. Es decir, se centra en el individuo y sus limitaciones sin considerar los efectos e interacciones entre el entorno social y la realidad biológica. Por otro lado, el modelo social, el cual le da importancia a la situación desde el punto de vista de la integración de la persona con discapacidad en la sociedad, considerando que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales están originadas o agravadas por el entorno social.

Por lo tanto, es responsabilidad de la sociedad realizar las modificaciones en el entorno necesarias para facilitar la plena participación en todas las esferas de la vida social de la persona con discapacidad.

El modelo médico y el modelo social antes mencionados, a menudo se presentan como dicotómicos, pero la discapacidad debería verse como algo que no es ni puramente médico ni puramente social: las personas con discapacidad a menudo pueden experimentar problemas que derivan de su condición de salud, y se necesita un enfoque equilibrado que le dé el peso adecuado a los distintos aspectos de la discapacidad.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (2001), entiende el funcionamiento y a la discapacidad como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como

ambientales. La promoción de un modelo bio-psicosocial representa un equilibrio viable entre los modelos. El término genérico discapacidad abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales).

García y Obando (2017), mencionan un modelo holístico de salud y enfermedad, que considera al individuo un ser que participa de las esferas biológicas, psicológicas y sociales, en donde cada sistema influye en los otros y a su vez está influido por los demás. En este contexto, es válido que no se entienda la salud como la mera ausencia de enfermedad física, sino que además cualquier alteración psicológica o social, puede determinar el estado de enfermedad discapacidad de un individuo y su estado completo de bienestar. Por ello, toda intervención ha de estar enfocada en el abordaje terapéutico de estas tres esferas, pues sólo considerando al individuo en toda su dimensión se puede garantizar con éxito una recuperación o un mantenimiento completo de la deficiencia, trastorno o enfermedad.

En la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona, pero también destaca que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

Si se define la discapacidad como una interacción, ello significa que la misma no es un atributo de la persona. Se pueden lograr avances para mejorar la participación social abordando las barreras que impiden a las personas con discapacidad desenvolverse en su vida cotidiana.

Diversidad

En el diccionario de la Real Academia hay dos acepciones del término diversidad; en la primera acepción, el término significa desemejante y, en el otro, diversidad significa varios, más de uno.

Según Meléndez (2002) la “diversidad”, entendida como desemejanza a finales del siglo XX, inicia una especie de refracción conceptual a la luz de nuevas sensibilidades; de la ruptura de fronteras étnicas y de la emancipación de las minorías.

La anterior autora apoyada en un concepto de diversidad desprendido de los estudios de los ecosistemas en biología, los cuales han demostrado el funcionamiento sistémico que tiene la vida en el planeta y el efecto desequilibrante que ocasiona la extinción de una especie; demostrando así, que ha sido el equilibrio de la diversidad de los ecosistemas el que ha dispuesto la sobrevivencia de las especies, sobre todo, de la especie humana plantea: la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad.

Por lo tanto, para esta autora la diversidad entre los estudiantes de una institución educativa, entonces, es innegable; entre ellos hay diversidad de ideas; de experiencias; de actitudes; de estilos de aprendizaje, -ocasionados por las diferentes maneras de aprender, ya sea por estilos de pensamiento, inducción, deducción, pensamiento crítico-; diversidad de ritmos, comprendidos como el tiempo que cada persona necesita para apropiarse del conocimiento; diversidad de capacidades, diversidad lingüística y diversidad cultural.

“El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones” (Delors, 1996, citado en la UNESCO, 2004, p. 10).

Diversidad en la discapacidad

La experiencia de la discapacidad que resulta de la interacción entre las condiciones de salud, los factores personales y los factores ambientales varía enormemente. Las personas con discapacidad son diversas y heterogéneas, dado que las condiciones de salud pueden ser visibles o invisibles; temporales o de largo plazo; estáticas, episódicas o degenerativas; dolorosas o sin consecuencias (OMS, 2011).

Las generalizaciones acerca de la discapacidad o las personas con discapacidad pueden ser engañosas. Las personas con discapacidad poseen una diversidad de factores personales con diferencias de género, edad, condición socioeconómica, sexualidad,

origen étnico o legado cultural. Cada persona tiene sus preferencias y respuestas personales ante la discapacidad. Asimismo, aunque la discapacidad se correlaciona con la desventaja, no todas las personas con discapacidad tienen las mismas desventajas.

La OMS (2011) destaca además que dependiendo de las secuelas que sufra la persona, existen varios tipos de discapacidad. La discapacidad puede ser física, psíquica, sensorial e intelectual o mental:

Discapacidad física: afectan a las extremidades y/ o al aparato locomotor. Se producen por malformaciones o anomalías físicas (ya sean de nacimiento o fruto de alguna enfermedad o accidente), y también por fallos en el sistema nervioso que ocasionen parálisis de extremidades (paraplejias, hemiplejias, tetraplejia, entre otros).

Discapacidad psíquica: afecta a áreas como la comunicación o las habilidades sociales, pero no a la inteligencia. Por tanto, la discapacidad psíquica afecta al comportamiento adaptativo. Las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales. Como puede ser la esquizofrenia, la depresión o el trastorno bipolar, entre otros.

Discapacidad sensorial: se encuentran aquellos trastornos relacionados con la vista (ceguera total o parcial), el oído (sordera total o parcial), con el lenguaje y comunicación (dificultades en el habla).

Discapacidad intelectual o mental: se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral.

Es importante tener en cuenta que los diferentes tipos de discapacidad no son excluyentes (puede haber personas con discapacidad física y mental) y se dan en diferentes grados (leve, moderado, grave, profundo), por lo que el abanico es muy amplio.

Necesidades Educativas especiales

La UNESCO (1994) en el "Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales", conocido como la declaración de Salamanca define este concepto diciendo que el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Así como también que deberían amparar a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.

En el contexto de este Marco de Acción, el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización.

Respecto a este concepto también, el Libro Blanco, para la reforma del sistema educativo español, expresa que:

Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales.

Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que, para el logro de los fines de la educación, precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera una necesidad educativa se describe en término de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. (Ministerio de Educación y Ciencia. 1989)

Otros autores como Coll (1996) las define como las necesidades educativas específicas, fruto de las características diferenciales del alumno, que es imprescindible satisfacer para asegurar su acceso al currículo.

Barraza (2002) también desarrollo este concepto y plantea que el término Necesidades Educativas Especiales, es un constructo teórico pedagógico utilizado para apoyar la atención de niños con dificultades de aprendizaje en un modelo de intervención estrictamente educativo. Destaca que su carácter interactivo y relativista representa un avance substancial en el campo epistemológico y en el terreno pedagógico representa la más clara concreción de los ideales de una escuela para todos, devolviendo a la escuela su compromiso con el aprendizaje del alumno.

En este sentido, considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, y requiere que a su proceso educativo se incorporen mayores y/o diferentes recursos a fin de que logre los fines y objetivos.

Este concepto de NEE no excluye, ni intenta sustituir y menos negar la terminología clínica de las diferentes discapacidades. Su objetivo básico es ubicar los fines de la atención de este tipo de personas en el ámbito educativo.

Valdez (2009) menciona que a veces las nuevas denominaciones no hacen más que encubrir antiguas prácticas y que otras, sorprende la variedad de instituciones educativas que buscan genuinamente la transformación y muestran la vocación inclusiva de la escuela. Explica entonces, que hablar de capacidades diferentes en lugar de discapacidad, o de necesidades educativas especiales en vez de hablar de deficiencia no indica en principio, que la concepción se haya cambiado en profundidad.

Es por esto, que el autor plantea, desde una mirada interactiva y social, que el concepto de NEE está focalizado no en lo que podría ser un déficit del alumno, sino en un continuo dinámico de ajustes/desajustes entre el sujeto educativo y los contextos sociales y físicos, procurando evitar el reduccionismo que ubica el problema en un individuo para pasar a analizar los fenómenos en su complejidad, en el seno del dispositivo escolar.

Necesidades Educativas especiales en nivel secundario.

A partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que promulga la educación y el conocimiento como un bien público, un derecho personal y social garantizado por el Estado, se extiende la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización de la Escuela Secundaria. Garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales,

estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

Hablar de obligatoriedad, supone un intento de equidad social, de extender la oferta para la franja etaria que llega a la escuela media (Borsani, 2011)

Asimismo, uno de los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional es 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. Con lo cual, cada escuela debe garantizar el derecho a la educación de todas las personas tomando como referencia el currículo común e implementar las configuraciones de apoyo que se requieran.

El Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina del Ministerio de Educación de la Nación (2008) postula que la obligatoriedad del nivel modifica múltiples dimensiones de la actividad educativa como, por ejemplo, la organización de las instituciones, los métodos de enseñanza y evaluación, entre otros. También sostiene que la universalización no puede ser asimilada a la idea de homogeneización. Es así como el reto es interpretar las condiciones de las cuales se parte y diseñar un modelo institucional de escuela secundaria que atienda a la diversidad e intereses del alumnado, con propuestas educativas que se abran a las múltiples alternativas de formación.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación (2009) se explicita que las políticas educativas inclusivas exigen intervenciones coordinadas desde el Sistema Educativo y políticas públicas concurrentes. Ello no significa una ruptura de los fines que persiguen los procesos de integración, implica una reorganización de todo el Sistema Educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos ritmos, motivaciones para el aprendizaje.

Por su parte, Borsani (2000) explica que las instituciones educativas producen subjetividad, construyen conceptos, modelos de salud y de enfermedad, proponen al alumno formas vinculares que se suman como condiciones de humanización a través de espacios de diálogo, de juego, de vida, donde poder instalarse y crecer con otros.

Entiende que la experiencia escolar afecta al sujeto en su totalidad y que el éxito o fracaso en su desempeño escolar depende de múltiples causas que interactúan las unas sobre las otras complejizando la comprensión del fenómeno. Por otro lado, menciona que las consultas por dificultades en el aprender pueden efectuarse a lo largo de toda la

escolaridad, tanto en la primaria como en la secundaria y que siempre requiere de un abordaje adecuado.

Respecto al nivel secundario, esta autora sostiene que la tarea de adecuación se complejiza debido al gran número de docentes que tienen a su cargo la enseñanza y que numerosas veces no cuentan con la capacitación adecuada. Por lo tanto, considera fundamental la colaboración de algún docente que asuma el rol de coordinador de los profesores o con algún miembro del equipo psicopedagógico, si lo hubiese, que actúe como nexo entre profesores, equipos y el estudiante.

Inclusión Educativa

Para comenzar este apartado es pertinente tomar los aportes de Booth y Ainscow (2002) quienes definen a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros.

Ahora bien, para hablar de inclusión educativa se puede tener en cuenta lo planteado por Rosa Blanco en el prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe del Índice para la Inclusión el cual es una herramienta de investigación-acción, con indicadores y preguntas, que se utiliza en escuelas para avanzar hacia mayores niveles de inclusión, propuesto por Booth y Ainscow, en donde se destaca que la educación inclusiva no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Afirma también que muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

Marco Legal Sobre Inclusión Educativa En Argentina

En el marco legislativo de la Ley Nacional de Educación 26.206 se ofrece la legalidad necesaria para el cambio organizativo institucional de las escuelas para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.

El artículo 11 “Fines y objetivos de la política educativa nacional” de dicha ley destaca:

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

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los niños y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

h) Garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

(...) n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permite el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

(...) v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

También cabe mencionar que, en el Título II, Capítulo VIII, también se trata la Educación Especial, pudiéndose destacar los siguientes artículos:

ARTÍCULO 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

ARTICULO 45.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

Asimismo, la Ley Nacional N° 26.601 de “Protección integral de los derechos de las niños, niñas y adolescentes” menciona que, desde los organismos competentes deben constituirse procedimientos y recursos para la identificación temprana de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el fin de brindarles atención interdisciplinaria y educativa para lograr la inclusión desde el Nivel Inicial. En este sentido, en las Observaciones Finales que hizo el Comité de los Derechos del Niño a la Argentina en junio de 2018 se destaca en el punto 29 c) que el Estado garantice la igualdad de acceso a la educación inclusiva de calidad en las escuelas comunes para niños con discapacidad y que priorice la educación inclusiva sobre la educación en instituciones y clases especiales.

Es de suma importancia mencionar también que el Estado argentino considera como central el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD-ONU), aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014.

Dicho modelo establece que la discapacidad es un constructo dinámico (un concepto que evoluciona), resultante del cruce entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación activa en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás.

En este sentido, la Ley N° 26.378 establece en su artículo 1 que: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En consecuencia, centra su intervención en la participación de las personas con limitaciones, vistas como sujetos de derecho en igualdad con las demás personas sin discapacidad, y propone que se brinden los apoyos necesarios y que se realicen las

modificaciones necesarias a través del diseño de políticas públicas que aborden los aspectos sociales que influyen en la construcción de la discapacidad.

El Rol Del Docente En La Inclusión Educativa

Como plantea Ainscow (2012), la Educación Inclusiva se conceptualiza en una escuela de todos los niños, donde se haga énfasis en su participación y se deje a un lado la exclusión en medio de un proceso en constante movimiento y que exige una vigilancia continua. De la misma manera, resalta que un rasgo que distingue la pedagogía inclusiva es el modo en que los profesores conceptualizan las ideas sobre la diferencia.

Es por lo que, en el ejercicio pedagógico, las experiencias de buenas prácticas por parte de profesionales de la docencia necesitan ser sistematizadas, divulgadas y valoradas, en vista de que por lo general se tiende a reportar o a investigar lo que no se ha hecho o lo que falta por hacer, y no así las experiencias exitosas.

Al respecto de esto, investigadores como Mcleskey, Waldron y Redd (2014) exponen que las experiencias exitosas o buenas prácticas se centran en conocer las necesidades de todos los estudiantes, proveer instrucciones claras, reorganizar constantemente el salón, usar eficientemente los recursos, tener flexibilidad ante las necesidades de los alumnos, monitorear a los estudiantes, y mantenerse abiertos a las sugerencias y a los cambios. Asimismo, agregan que alcanzar todas estas condiciones depende de muchos factores como el sistema educativo, las políticas educativas, la formación del docente, de la familia y de la cultura académica que conlleve a formas alternativas para promover la Educación Inclusiva.

De esta manera, los docentes en una escuela inclusiva tienen un rol preponderante y deben estar formados para ello. Por esto, Asprilli (2011) hace énfasis en que la formación del profesorado debe construirse desde las interacciones con los otros, de pertenencias a lugares y situaciones, con niveles y normativos, con ámbitos y contenidos, con estrategias y actividades. En virtud de lo anterior, este autor también agrega que están llamados a guiar el aprendizaje de todos sus estudiantes, respetando su diferencia y brindándoles una educación con equidad y calidad.

De acuerdo con esta línea de pensamiento Robalino (citado por Romero y otros, 2009), destaca que es necesario formar un docente innovador, protagonista de cambios, poseedor de competencias profesionales, éticas, sociales y un liderazgo renovado,

provisto de un capital social deliberante y capaz de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas.

Además de lo mencionado anteriormente, Muntaner, Rossello y De La Iglesia (2016), recalcan que un docente debe estar dispuesto a asumir riesgos y ensayar nuevas formas de enseñanza; reflexionar sobre su propia práctica para transformarla, actualizarse permanentemente y valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y educar para la diversidad. También, exponen que el profesorado “es la piedra angular en este proceso. Por eso es necesario incorporar la búsqueda de mejoras como la práctica cotidiana y común en la escuela, no como un hecho puntual y ocasional” (p. 37).

Para Litwin (2010), una buena práctica se considera innovadora, efectiva y replicable cuando se construye desde el compromiso exitoso de los actores del hecho educativo: docentes, alumnos, directivos y familia. Acentúa además que es aquella que da lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo, que parte de que la homogeneidad no refleja la diversidad de la composición de los grupos escolares. Es importante resaltar que algunas soluciones para una educación para todos son “sencillas”, sin embargo, requieren de un trabajo en equipo, conciencia del problema y de un ámbito de reflexión para posibilitar consensos y criterios compartidos.

Aproximación Al Concepto De Representación Social

La representación social es una forma particular de conocimiento, cuya función es explicar el comportamiento y la comunicación entre los individuos.

Uno de los precursores de este concepto es Moscovici (1979) quien plantea que son entidades casi tangibles, es decir que se pueden llegar a percibir de manera clara y precisa. Son parte de la vida cotidiana y se expresan a través de palabras, gestos y expresiones. La mayoría de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos y consumidos y las comunicaciones están cargadas de ellas. Nacen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como principal factor el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos.

Dentro de su teoría Moscovici (citado por León, 2002; 369), también las define como:

... sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún

objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual grupal.

Es por lo que, desde la perspectiva de este autor, se entiende que, por la representación, los individuos logran entender y dominar los conocimientos que existen en su entorno, procurando convertirlos en familiares.

De esta manera, las representaciones, como una forma de conocimiento, favorecen la asimilación y difusión de este, que se vuelve popular y familiar al mismo tiempo, insertándose en el universo de las representaciones sociales y las experiencias e interacciones del individuo en sus grupos de convivencia y trabajo.

Esto permite deducir que, si determinadas ideas no se presentan en algunos grupos, es posible que no estén siendo confirmadas en la experiencia personal, o no estén siendo difundidas en las interacciones y comunicaciones de los sujetos. Esas ideas, por lo tanto, no son formuladas, de modo significativo, en el lenguaje y en el pensamiento.

Asimismo, Alvaro (1995) plantea que, para Moscovici, las representaciones sociales no son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Las representaciones sociales pueden ser entonces comprendidas como maneras específicas de entender la realidad.

A su vez, Jodelet (1984) señala que la representación no es una copia de lo real, ni copia de lo ideal, así como tampoco la parte subjetiva ni objetiva del sujeto; sino que afirma que es el proceso por el cual se establecen sus relaciones. Y, al tratar de la relación sujeto-objeto de la representación, esta autora afirma que corresponde a un acto de pensamiento, referido a los objetos de la vida y convivencia de los grupos, pudiendo, por lo tanto, incluir personas, papeles, eventos, procesos y teorías.

Sostiene también que una representación social implica una transformación o construcción, porque en el proceso de representación, los sujetos interpretan la realidad y esa interpretación está medida por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y

otros aspectos socioculturales. Por lo tanto, la representación está asociada al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo social.

Dimensiones De La Representación Social.

Las representaciones sociales bien definida por Moscovici (1979) como “universos de opinión”, pueden ser interpretadas en base a tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

La información: Es la organización o suma de conocimiento que un grupo tiene sobre un evento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimiento que muestra peculiaridades en términos de cantidad y calidad; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; Trivialidad u originalidad en su caso.

Se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social, por lo tanto, esta dimensión conduce a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

El campo de representación: Remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive en el interior del mismo grupo. Permite la visualización del carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas en un campo que integra información sobre un nuevo nivel organizacional en relación con sus fuentes inmediatas.

La actitud: Se puede considerar como componente más fáctico y conductual de la representación, ya que es la dimensión que significa la orientación favorable desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Suele resultar la más generosamente estudiada por su implicación comportamental y motivacional.

Si bien esta clasificación no sustenta ninguna jerarquía Moscovici (1979) deduce que la actitud es la más frecuente de las tres. Por eso es razonable concluir porque representa una cosa u objeto únicamente después de haber tomado posición y en función de esa posición tomada.

Funciones De Las Representaciones Sociales

Según León (2002) las representaciones sociales cumplen diversas funciones que se evidencian cuando se comprende su naturaleza social. Entre las mismas se encuentran:

- Hacer Convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría y estableciéndolo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas, es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.
- Favorecer la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- Promueve el pensamiento colectivo y la reflexión los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social, es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justifica las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales.

Estereotipos Y Representación Social

En primer lugar, Moscovici (1981) hace una diferencia importante entre estereotipo y representación social, éste, considera el primero como categoría de atributos específicos asignados a un grupo, siendo su característica principal la rigidez y al segundo lo distingue por su dinamismo, es más, considera que estas tendencias hacen parte de las representaciones sociales.

Según Jiménez y Aguado (2002), en el siglo XIX y XX el término estereotipo se ha utilizado para designar imágenes a través de las cuales se clasifica el mundo, conservando el sentido de estructura inmutable. La palabra tiene tanto la interpretación de repetición involuntaria de un gesto, acción o palabra, como la imagen o la idea comúnmente aceptada por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

Mediante la acción de estereotipar, estos autores destacan que se asignan atributos a una persona a partir de la clase o categoría en la que se le ha clasificado y se trata por tanto de una creencia generalizada, exagerada, simplificada, asociada con o acerca de las costumbres y atributos de algún grupo social.

Asimismo, plantean que el estereotipo divide al entorno o la sociedad en endogrupo y exogrupo. Al endogrupo se le aplica las características positivas y al exogrupo las negativas. Los que quedan fuera del grupo no poseen las características de aquellos que clasifican dentro, es decir que la mayoría de las veces el estereotipo lleva a desigualdades en el trato.

Generalmente, el exogrupo suele ser denominado grupo minoritario, entendiéndose por éste el grupo de personas que por sus características físicas o culturales es abordado de una manera diferente al resto del grupo, trato que casi siempre es injusto y conduce a un proceso de discriminación colectiva. La sociedad, desde la época moderna, creó un estereotipo de hombre sano. Todo aquél que no cumplía con ese perfil fue excluido de dicho grupo como respuesta a su diferencia. Tal es el caso de la población en situación de discapacidad.

Marco Metodológico

Tema:

El tema del presente trabajo busca indagar sobre las representaciones sociales que tienen los docentes de Nivel inicial en comparación con los docentes de Nivel Secundario acerca de la inclusión educativa, la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Problema:

¿Cuáles son las diferentes representaciones que tienen los docentes de Nivel Inicial y Nivel Secundario respecto a la inclusión educativa, la discapacidad y las necesidades educativas especiales?

Objetivo General:

Describir las diversas representaciones que tienen los docentes de Nivel Inicial y Secundario sobre la inclusión educativa, la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Objetivos Específicos:

- ◆ Referir al grado de conocimiento que poseen los docentes en relación con el concepto de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y sobre el concepto de discapacidad y su valoración sobre los mismos.
- ◆ Indagar los conocimientos que tienen los docentes acerca de las normativas vigentes sobre la educación especial.
- ◆ Investigar sobre las posibilidades y dificultades planteadas por los docentes sobre la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Diseño De Investigación:

La modalidad de trabajo es cualitativa. Es decir, que esta investigación representa profundidad, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno y busca la expansión de los datos e información, ya que a partir de los datos obtenidos en las entrevistas se interpretará y analizará la información sin medición numérica, permitiendo construir la realidad y cómo la perciben los participantes.

Considerando el alcance, es descriptivo debido a que se trata de relatar las representaciones varias que el docente de nivel inicial y secundario tiene respecto a la

inclusión educativa, la discapacidad y las necesidades educativas especiales. La misma implica la descripción, sin influir en el sujeto (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2006).

Población:

Docentes de nivel inicial y de nivel secundario de Jardines de infantes y escuelas secundarias de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos.

Muestra:

La muestra se encuentra conformada por 43 docentes en total. 20 de nivel inicial, 20 de nivel secundario y 3 de ambos niveles, que residen y ejercen en la ciudad de San Nicolás de los arroyos.

Instrumento:

Para recabar los datos necesarios en esta investigación, se realizaron entrevistas con preguntas abiertas. Las cuales permiten que el participante desarrolle de manera discursiva sus pensamientos y representaciones. La entrevista constó de aproximadamente 17 interrogantes que, a su vez, al ser abiertas, se extendían o acotaban según lo expresado por cada participante.

Además, se utilizó la técnica de asociación libre la cual según Abric (2001) permite reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva. Consiste, a partir de un término inductor, en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. El carácter espontáneo, por lo tanto, menos controlado, y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado. La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían enmascarados en las producciones discursivas.

Procedimiento:

Las entrevistas fueron aplicadas a una totalidad de 43 docentes tanto de nivel inicial como de nivel secundario. Los mismos fueron contactados a través de contactos personales y redes sociales. Se les informó a los mismos que la entrevista sería a través de medios virtuales (llamado telefónico, video llamada, audios de WhatsApp) debido a la pandemia mundial que se estuvo atravesando los últimos años. Se les informó de esta modalidad y se les explicó de qué trataría la investigación para que pudieran dar su consentimiento.

Análisis De Los Datos

Características De La Muestra

Se consideró pertinente la realización de diferentes esquemas que permitieran un mejor y más claro acercamiento a la muestra.

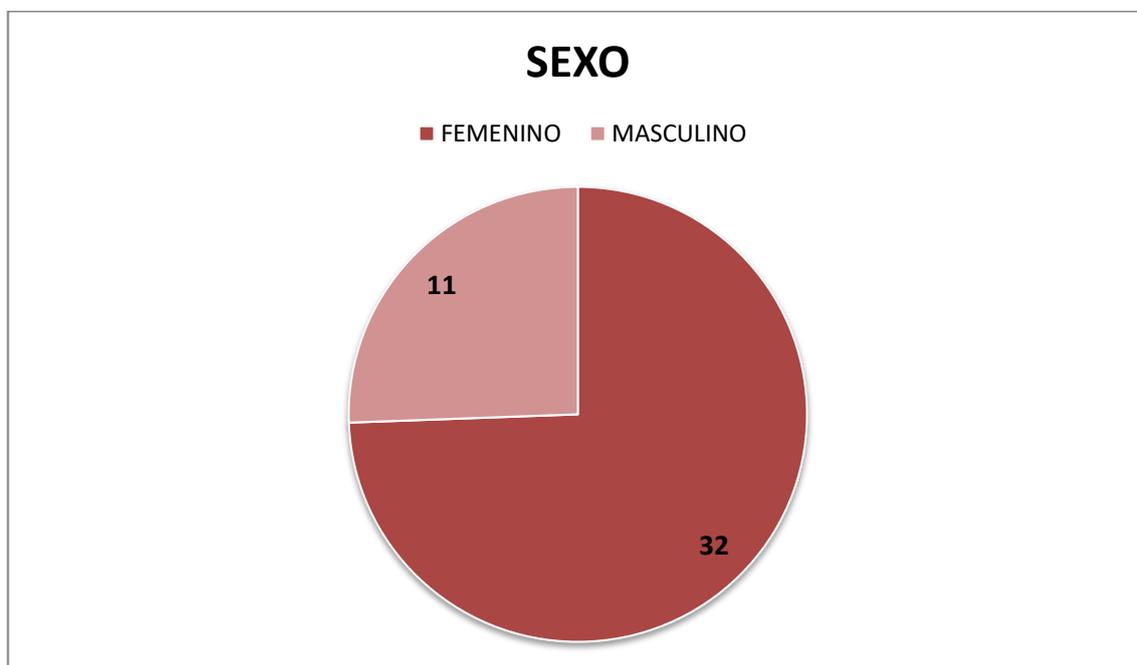


Gráfico 1. Encuestados por sexo.

En el gráfico 1 se puede visualizar un recuento de los encuestados por sexo, observándose una mayor participación de mujeres (32) sobre hombres (11).

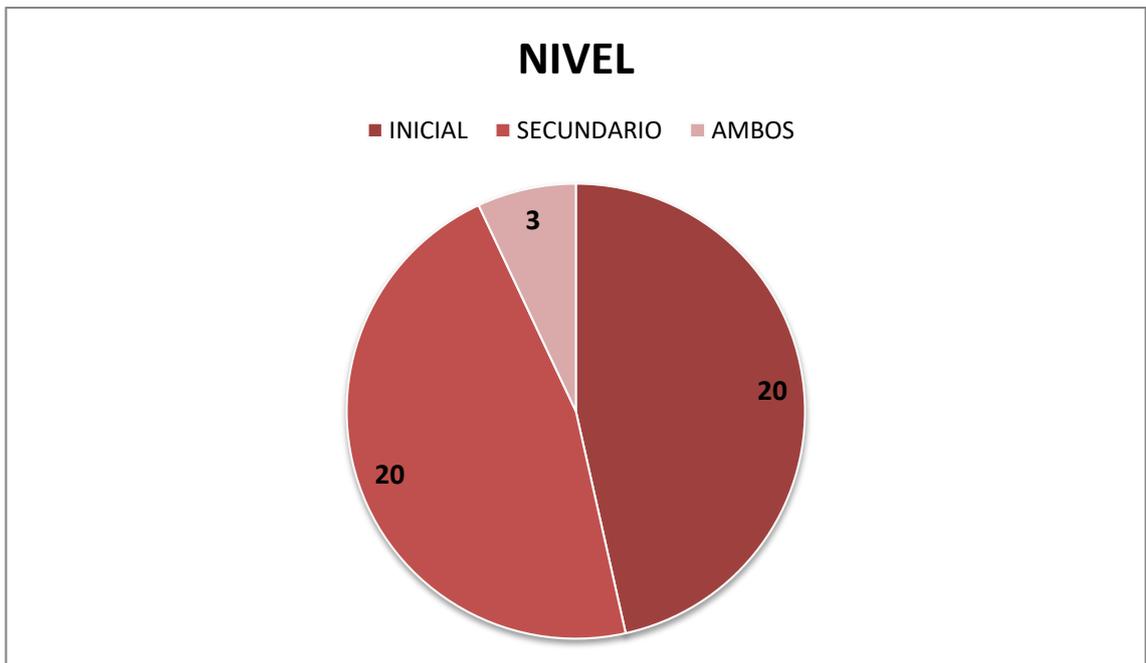


Gráfico 2. Encuestados por nivel escolar en que trabaja.

El siguiente gráfico (2) expresa la cantidad de participantes de cada nivel que participaron en la investigación. En este caso se seleccionaron 20 participantes que trabajen en nivel inicial, 20 participantes que ejercen en nivel secundario y 3 participantes que se desempeñan en ambos niveles.

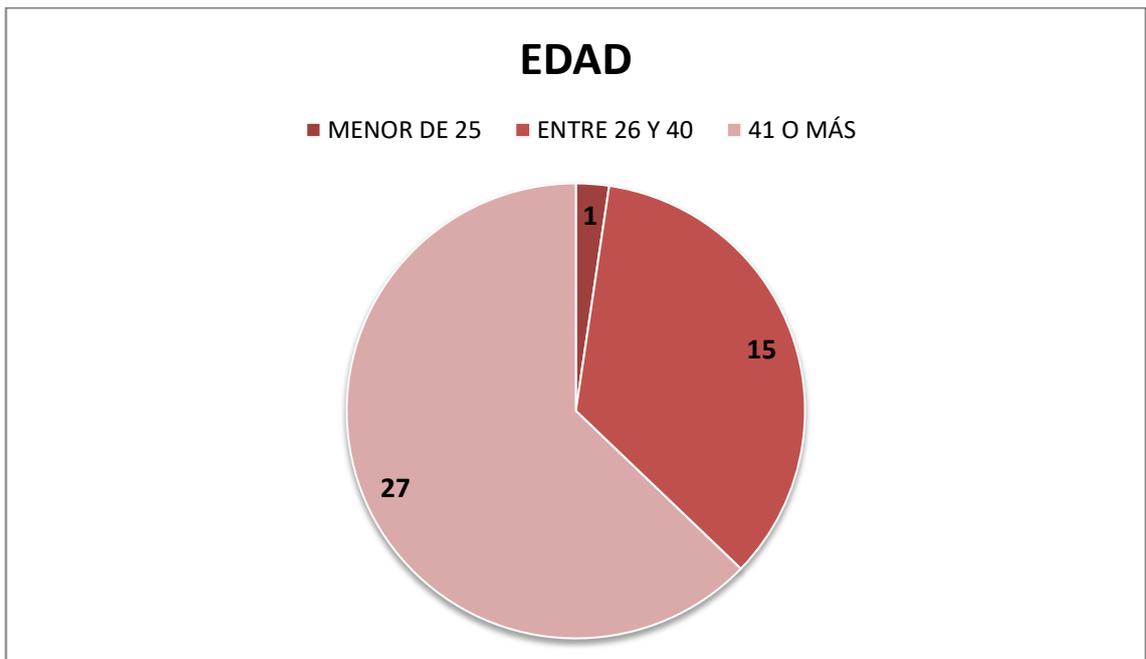


Gráfico 3. División de los participantes por edad.

Tal como se expresa en el gráfico 3, 27 de los participantes tienen 41 o más años, representando más de la mitad de la muestra. 15 participantes tienen entre 26 y 40 años y solo uno de los docentes es menor a 25 años.

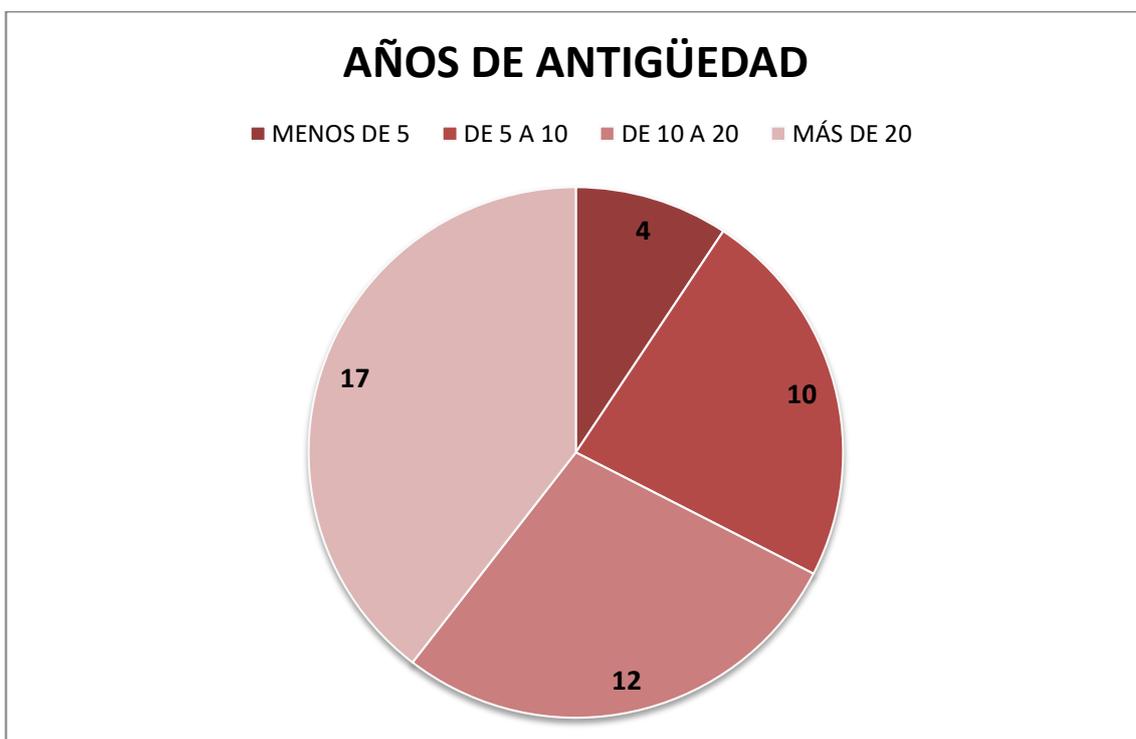


Gráfico 4. Años de antigüedad de los participantes ejerciendo la docencia.

En este caso en el gráfico 4 se puede visualizar que la mayoría de los participantes (17) tienen más de 20 años de antigüedad en la profesión, seguidos por 12 participantes que tienen de 10 a 20 años de antigüedad, 10 de ellos de 5 a 10 años y solo 4 participantes cuentan con menos de 5 años trabajando como docentes.

Método De Asociación Libre

Tanto en la Tabla 1 como en el Gráfico 5 se expresa la cantidad de repeticiones de las palabras que fueron obtenidas por el método de Asociación Libre, respecto a la palabra *discapacidad*. Entre las palabras más mencionadas se encuentran, Diferente/Diferencia con el 14,86%, Capacidades diferentes con el 10,81% e Inclusión con el 9,46%.

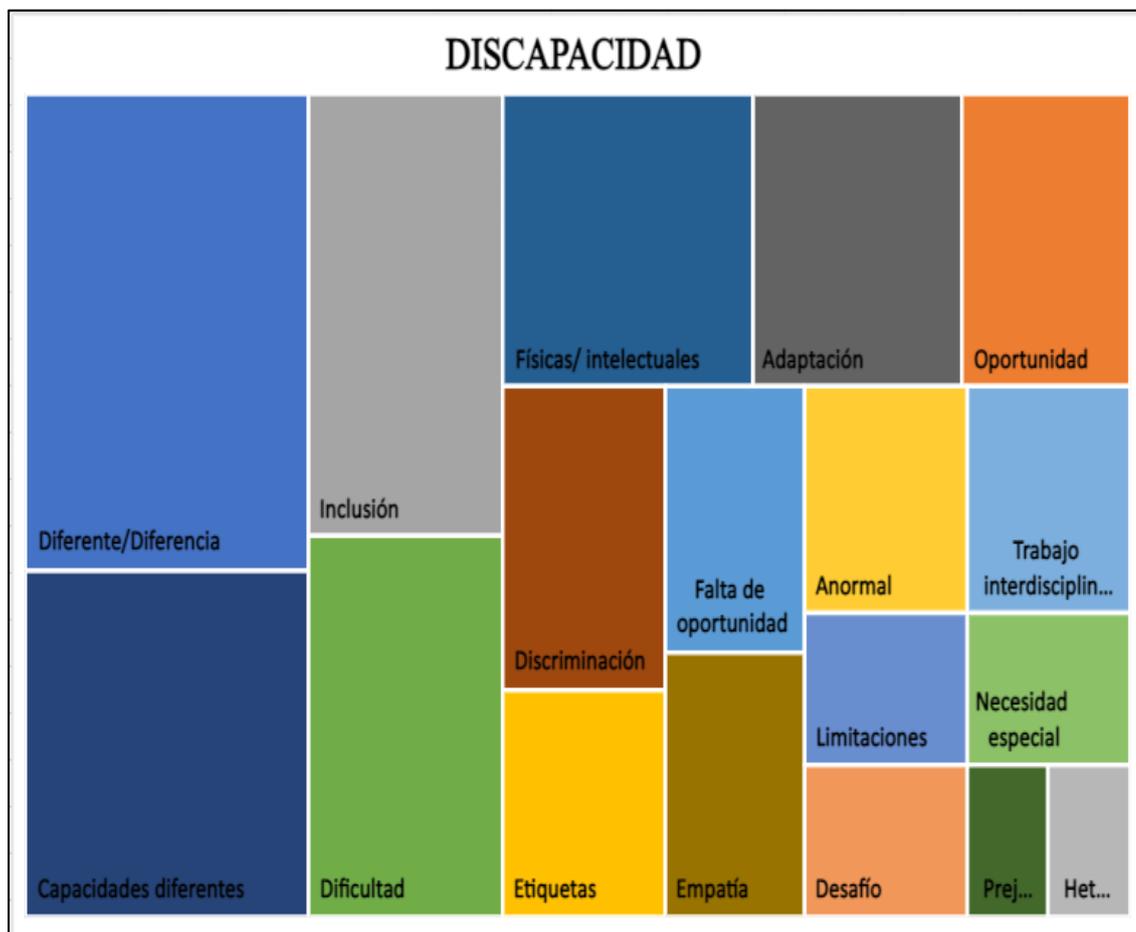


Gráfico 5. Recuento por repetición de palabras para el concepto de DISCAPACIDAD.

DISCAPACIDAD		
PALABRAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
Diferente/Diferencia	11	14,86%
Oportunidad	4	5,41%
Inclusión	7	9,46%
Etiquetas	3	4,05%
Falta de oportunidad/ capacidad	3	4,05%
Dificultad	6	8,11%
Capacidades diferentes	8	10,81%
Discriminación	4	5,41%
Adaptación	5	6,76%
Empatía	3	4,05%
Físicas/ intelectuales	6	8,11%
Prejuicios	1	1,35%
Limitaciones	2	2,70%
Desafío	2	2,70%
Heterogeneidad	1	1,35%
Anormal	3	4,05%
Trabajo interdisciplinario	3	4,05%
Necesidad especial	2	2,70%
TOTAL	74	100%

Tabla 1. Cantidad de repeticiones de las palabras expresadas por asociación libre.

En este caso en el gráfico 6 y en la tabla 2 se visualiza la cantidad de repeticiones de las palabras que fueron obtenidas por el método de Asociación Libre, respecto al término de *inclusión educativa*. Entre las palabras más repetidas se encuentran, Posibilidad con el 14,67%, Derechos con el 12% e Inclusión y Desafío, ambas con el 9,33%.

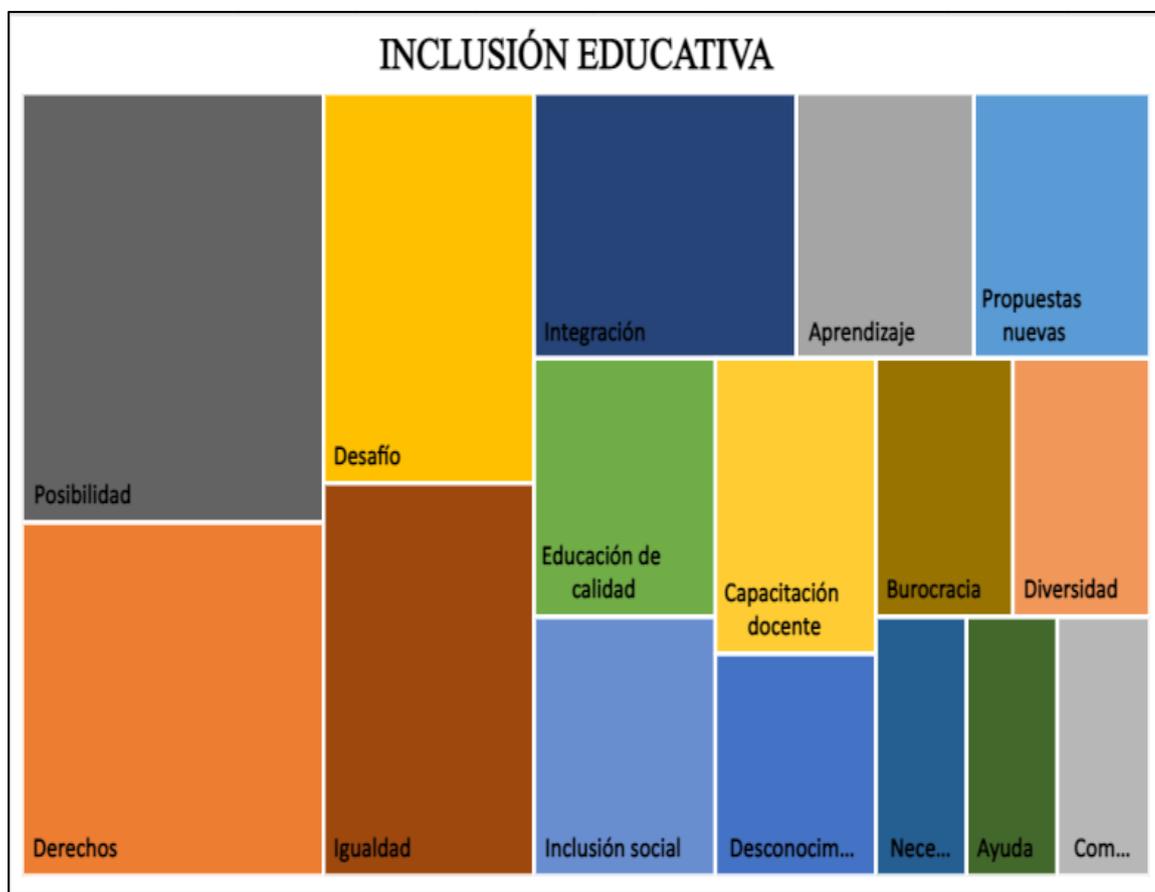


Gráfico 6. Recuento por repetición de palabras para el concepto de INCLUSIÓN EDUCATIVA.

INCLUSIÓN EDUCATIVA		
PALABRA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Desconocimiento	3	4,00%
Derechos	9	12,00%
Aprendizaje	4	5,33%
Desafío	7	9,33%
Propuestas nuevas	4	5,33%
Educación de calidad	4	5,33%
Integración	6	8,00%
Igualdad	7	9,33%
Posibilidad	11	14,67%
Burocracia	3	4,00%
Necesidades	2	2,67%
Ayuda	2	2,67%
Inclusión social	4	5,33%
Diversidad	3	4,00%
Compromiso	2	2,67%
Capacitación docente	4	5,33%
TOTAL	75	100%

Tabla 2. Cantidad de repeticiones de las palabras expresadas por asociación libre.

Análisis Cualitativo

Luego del recorrido teórico realizado y el análisis de las entrevistas efectuadas a un total de 43 docentes (20 de nivel inicial, 20 de nivel secundario, 3 de ambos niveles), que residen y ejercen en la ciudad de San Nicolás de los arroyos y entendiendo, que las representaciones sociales se constituyen a partir de nuestras experiencias y de todas aquellas informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y a su vez transmitimos y que como bien dice Moscovici se pueden llegar a percibir de manera clara y precisa ya que son parte de la vida cotidiana y se expresan a través de palabras, gestos y expresiones, es posible caracterizar ciertas tendencias y establecer conclusiones tales como el hecho que al indagar sobre qué representa el concepto de inclusión educativa la mayoría de los docentes encuestados, si bien coinciden en que es una herramienta para generar igualdad de posibilidades y lo ven como un logro, también lo describen como un gran desafío para el cual muchas veces no están preparados.

Esto se puede observar en respuestas tales como la del participante 5 que expresa que *“Si bien es un gran logro para el sistema educativo, representa un desafío para el docente, que media entre el sistema, las directivas y las familias en pos de mejorar la calidad de aprendizaje del alumno”*, o la del participante 8 al decir que *“Representa un gran compromiso tanto a nivel personal como institucional y por supuesto a nivel nacional ya que como sabemos, la inclusión es un derecho y como tal debe respetarse, aunque admito que lo pude entender y aplicar luego de transitar años dentro de la escuela y adquirir experiencia”*, incluso ciertos profesionales coincidieron en que no siempre la inclusión educativa es tal, en este caso se puede citar al participante 15 quien planteó que *“De acuerdo con lo vivido en la escuela, la inclusión educativa no es tal, ya que en mi caso no se me notificó como docente nada, teniendo que adivinar el porqué del actuar de determinado alumno, no tenía acompañante y más que inclusión terminó siendo marginación”*.

Luego de escuchar palabras tales como “desafío”, “poca preparación”, “falta de experiencia”, “formación no inclusiva”, fue pertinente indagar sobre la formación de estos docentes y si consideraban que habían sido preparados correctamente para el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales. Ante esta interrogativa un total de 38 participantes de los 43 encuestados respondieron rotundamente que no. Dentro de lo planteado por los educadores se podría destacar que la mayoría considera y coinciden con el participante 24 que *“Existe una carrera especial para trabajar con alumnos con necesidades especiales y no es la nuestra”*, así como también que *“No se nos prepara*

adecuadamente porque en una carrera docente que no sea para chicos especiales, no se toca demasiado el tema porque se lo deja para las carreras específicas” como expresó el participante 12 y que “Para nada porque el profesorado es tradicionalista y está muy poco actualizado en esta temática”, según el participante 3.

Cabe destacar que, aquellos docentes que no dieron una respuesta negativa ante esta pregunta plantearon que si bien no se hace una formación completa sobre la inclusión y la diversidad educativa es responsabilidad de ellos seguir formándose para así obtener las herramientas adecuadas para trabajar con todos los alumnos por igual, el cual es el objetivo principal del concepto de inclusión como mencionan Booth y Ainscow (2002) quienes definen la definen como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Para ejemplificar este apartado se puede tomar lo dicho por el participante 1 quien destacó que *“La formación docente ofrece las herramientas para trabajar con alumnos, cualquiera sean sus características, todos los alumnos son diferentes, todos los grupos son diferentes, incluso hay diferencias entre grupos de la misma edad, con la misma maestra, bajo las mismas características sociales, es el docente quien debe adaptarse, utilizar esas herramientas y si no las tiene buscarlas a través de distintos medios e incluso crearlas si fuera necesario, siempre respetando la normativa vigente”*. Es aquí donde se puede observar la gran ambivalencia que hay entre los docentes y la percepción que tienen de esta temática y de cómo abordarla.

Como bien se desarrolla anteriormente en el marco teórico, los docentes en una escuela inclusiva tienen un rol preponderante y deben estar formados para ello. Por esto es por lo que Asprilli (2011) hace énfasis en que la formación del profesorado debe construirse desde las interacciones con los otros, de pertenencias a lugares y situaciones, con niveles y normativos, con ámbitos y contenidos, con estrategias y actividades. Agrega además que están llamados a guiar el aprendizaje de todos sus estudiantes, respetando su diferencia y brindándoles una educación con equidad y calidad.

Teniendo en cuenta esto se indagó sobre la importancia del perfeccionamiento constante sobre temáticas tales como discapacidad, inclusión educativa, necesidades educativas especiales y/o educación especial.

Respecto a esto la totalidad de participantes (43) tanto de nivel inicial como de nivel secundario destacaron la importancia que tiene hacerlo, pero al cuestionar si lo hacían o lo hicieron en algún momento se dividieron las respuestas en casi un 50%. 21 docentes dijeron que si se capacitan constantemente y 22 manifestaron que es importante

pero que no lo hacen. Entre aquellos que respondieron de manera positiva surgieron enunciados tales como las del participante 16 que declaró *“Si, me sigo capacitando continuamente, siempre que el tiempo lo permita. Considero que es de vital importancia empaparse en aquello que refleje las características de tus alumnos, sean mayoría o minoría, pues un docente que se capacita será un buen acompañante en la formación y trayectoria de sus alumnos”*, o la respuesta del participante 33, *“Por supuesto. Es súper necesario, la capacitación ayuda a los docentes para tener nuevas ideas, perspectivas y dar una mejor educación a todos sus alumnos”*, *“Me sigo capacitando mediante cursos y charlas ya que la inclusión es un tema en constante movimiento y muy diverso y para la agravante hay cada vez más niños en un mismo grupo, además, a veces los recursos y estrategias se agotan y si no buscamos información, no podemos enfrentarlo y eso no es un buen accionar para cualquier docente”*, expresado por el participante 22.

Haciendo referencia a aquellos que manifestaron que no se seguían perfeccionando cabe destacar que la mayoría fueron de nivel secundario y expusieron ideas tales como que no lo ven necesario porque *“para eso hay docentes especiales”* o plantearon que no hay muchas opciones por parte del sistema educativo o que no saben dónde acudir para informarse, así como también según el participante 4 *“Por ahora solo se presenta como una opción a la cual el docente puede acceder voluntariamente. No se incluye en la formación general y la mayoría no tenemos ni el tiempo ni los recursos económicos para hacer cursos por fuera de las capacitaciones que se hacen en la escuela y si las hay gratuitas no se difunden de manera que todos nos enteremos donde poder hacerlas”*.

De los docentes que han podido acceder a estos nuevos conocimientos el 100% manifestaron que fueron útiles para su práctica áulica y que les ofrecieron herramientas para afrontar el desafío de trabajar con estos niños.

Se podría decir que los docentes que han tenido acceso a información sobre estos temas anteriormente mencionados poseen un conocimiento más específico y cuentan con mayores herramientas a la hora de involucrarse en proyectos de inclusión, aunque se presente la dificultad de no contar con los recursos adecuados para la práctica limitando su trabajo.

En cambio, los profesionales que no han contado con esta formación o capacitación en el transcurso de su carrera dan cuenta de esta falta de preparación que incide en su accionar diario, teniendo que recurrir a la búsqueda de información de manera

autodidacta o bien desligándose de esta responsabilidad jactándose que no les corresponde dicha labor.

En consecuencia a esto, se indagó sobre qué dificultades creen los profesionales que posee la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades educativas especiales y la respuesta común a la mayoría de los participantes fue *“La falta de capacitación de los docentes no especiales y el poco acompañamiento del entorno educativo”*, además de la *“falta de orientación y las dificultades y trabas edilicias”*. También se destacó el hecho de la cantidad de alumnos por aula lo que limita la atención del docente a las necesidades de cada uno de ellos.

Para continuar se inquirió, además, sobre los aspectos positivos y negativos que estos docentes veían al trabajar con niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades educativas especiales.

Entre las respuestas más significativas se podrían destacar las del participante 8: *“Como aspecto positivo voy a mencionar entre otras, la riqueza que trae el grupo de pares en cuanto a aprendizajes formales y sociales, el poder compartir el curso a un compañero con discapacidad les permite entender y celebrar las diferencias y aceptarlo como un igual, sin prejuicios, sin discriminación y al alumno verse y sentirse como un igual, como parte de un todo. Como docente, como aspecto positivo me lleva a superarme, capacitarme y aprender continuamente, como aspecto negativo, no reparo que aún se encuentren personas que se cierran en prejuicios, aun dentro de los adultos de la institución, pues esto en ocasiones puede entorpecer la tarea docente”*. Se manifestó también en la mayoría de las respuestas sobre todo en el nivel inicial que lo positivo del trabajo con estos alumnos era *“salir de la zona de confort”* y el hecho de que *“nos mantiene en constante movimiento, nos fuerza a ser creativos y estar en la búsqueda constante de nuevas estrategias que faciliten y ayuden a la tarea diaria de educar”* tal como destacó el participante 1, así mismo se manifestó como negativo *“el temor de no hacerlo bien”* o *“no estar a la altura que la circunstancia amerita”*.

En cuanto al nivel secundario parece pertinente destacar que surgieron respuestas que indicaban la incomodidad de ciertos docentes ante el trabajo con estos alumnos manifestando que *“Muchas veces tenemos demasiados cursos y tener algún chico integrado es un peso que no deberíamos recaer solo en nosotros”* (participante 17), así como también que *“Si bien me parece positivo que se los incluya en las aulas, eso implica tener que reorganizar todos nuestros objetivos y estrategias y muchas veces no tengo el tiempo o los recursos necesarios”* según el participante 27.

En alusión a la normativa vigente sobre educación inclusiva, más de la mitad de los encuestados, precisamente 30 de ellos manifestó no tener un conocimiento claro sobre la misma.

El participante 30 se refirió a esto diciendo *“Desconozco, la escuela donde trabajo no me informó y yo tampoco busqué la información”*, el participante 19 *“Sinceramente no poseo mucho conocimiento al respecto, aunque debo admitir que debería tenerlo y reconozco que es muy poco lo que me involucro en el tema”* y el participante 12 *“No la tengo muy presente a dicha normativa, ahora que la mencionas debería revisarla”*. Fueron algunas respuestas frente a este interrogante.

Cabe destacar el hecho de que queda claro que el compromiso que posea el docente y la institución hace al hecho de que la normativa se cumpla de manera parcial ya que el desconocimiento entorpece en su aplicación de manera adecuada y en pos de los derechos de los alumnos que ampara. Más de la mitad de los profesionales desconoce que la educación inclusiva es una modalidad del sistema educativo, aunque teniendo en cuenta las definiciones proporcionadas por los encuestados acerca de discapacidad e inclusión educativa, la mayoría reconoce la importancia de proporcionar el derecho a la educación común de estos niños y la posibilidad de insertarlos en la sociedad vinculándose socialmente, y beneficiando a todos los actores que están involucrados, ya que todos pueden adquirir conocimientos permitiendo valorar las diferencias.

Conclusión Final

Para concluir y teniendo en cuenta el objetivo planteado en este trabajo el cual es describir las diversas representaciones que tienen los docentes de Nivel Inicial y Secundario sobre la inclusión educativa, la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Podría mencionar que las representaciones que poseen los docentes están construidas en función de las concepciones teóricas y la experiencia personal que cada uno ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria laboral. Si bien casi la mitad de los encuestados manifestó capacitarse sobre inclusión educativa y todo lo que este concepto conlleva hay una gran cantidad que no y que manifiesta que el entorno tampoco favorece o facilita estos conocimientos, haciendo que dichas representaciones se funden sobre una base de desconocimiento y muchas veces desinterés por parte de los docentes por estar al día sobre estos conceptos y sobre la normativa que los ampara.

Puedo destacar en este momento la gran falta de compromiso, y la pasividad de los docentes frente a estas cuestiones. Muchas veces cuestionan la formación que recibieron pero no hacen nada para revertirla, esto demuestra su accionar pasivo, el cual no solo afecta su trayectoria sino que podríamos preguntarnos, ¿Cómo repercute esto a la hora de dar clases? Si los mismos docentes no están preparados en temas como inclusión educativa, cómo serán capaces de educar a sus alumnos en estos tópicos tan importantes hoy en día.

Es pertinente mencionar también que no se destacaron grandes diferencias en las representaciones que poseen los docentes de nivel inicial en comparación con los docentes de nivel secundario, es más, fueron bastante equitativas, dejando en claro que la falta de capacitación es una problemática que como bien mencionan los docentes viene desde su formación académica y nos hace reflexionar sobre cómo es la formación de nuestros formadores y sobre la importancia que tiene el interés por perfeccionarse cada día un poco más para estar preparados para afrontar todo tipo de desafíos dentro de la práctica profesional.

Es por lo mencionado anteriormente que me resulta conveniente destacar la importancia de evaluar tanto el sistema de creencias, valores, ideas y prácticas que orientan nuestras acciones sobre el mundo y nos facilitan el intercambio social. Poder reconocerlas y reflexionar sobre ellas permite acercarnos a lograr procesos educativos más justos, equitativos y la construcción de una escuela que efectivamente incluya a todos.

Limitaciones

Las principales limitaciones que se encuentran en el trabajo de investigación presentado podrían radicar en el hecho de que solo se tuvo en consideración a docentes de nivel inicial y nivel secundario para llevar a cabo la entrevista, dejando de lado a todos aquellos docentes que pertenecen al nivel primario. Así como también se puede tener en cuenta el tamaño de la muestra que corresponde a un número minoritario de docentes en relación con la totalidad de profesionales que integran la comunidad educativa de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, razón por la cual no se pueden establecer grandes generalizaciones.

Por otra parte se puede destacar como limitación el hecho de que las entrevistas debieron ser administradas por diversos medios de comunicación debido a la imposibilidad de hacerlas de manera presencial por la pandemia mundial que estaba transcurriendo en el momento de realizarlas por lo que se pudieron haber perdido gestos o actitudes que podrían haber sido relevantes.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva. Volumen 5, N°1*.
- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y representación. Supervisión de J. Abric*. Ediciones Coyoacán.
- Alvaro, J. (1995). *Psicología Social: Perspectivas Teóricas y Metodológicas*. Editorial Siglo XXI.
- Asprilli, M. (2011). *La didáctica en la formación docente*. Homosapiens ediciones.
- Barraza, M. (2002). *Metodología pedagógica para la atención de niños con necesidades educativas especiales*. *Psicología Científica.com*, 4, 23-33.
- Borsani, M. J. (2000). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Novedades educativas.
- C. Cáceres. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista electrónica de audiología*, 74-77.
- Jiménez, F., y Aguado, R. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. Paidós.
- León, M. (2002). *Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social*. Prentice Hall.
- Litwin, E. (2010). *La escuela y la diversidad. Prácticas y perspectivas. En Par, Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos*. Pág. 159-169. Fundación Par.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. (Argentina)
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. (Madrid)
- Moscovici. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1981). *Sobre las representaciones sociales*. En J. Forgas (Ed.), *Cognición social: perspectivas sobre la comprensión cotidiana* (págs. 181-210). Academic Press.
- Muntaner, J., Rosello, R. y De La Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación siglo XXI. Vol. 34. N°1. pp. 31-50*. <http://dx.doi.org/10.6018/j/25252>.

- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. (Ginebra)
- UNESCO. (1994). *Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. (Salamanca)
- Vásquez, A. (2001). *Discapacidad e inclusión: Retos del nuevo milenio*. En: Memorias Primer congreso internacional de discapacidad cognitiva. Institución los Álamos.
- Valdez, D. (2009). *Ayudad para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Paidós

ANEXO

PREGUNTAS GUÍA PARA LA ENTREVISTA

- 1) Título que posee:
- 2) Nivel: -Primario; -Secundario; -Ambos
- 3) Edad: -Menor de 25; -Entre 26 y 40; -41 o mas
- 4) Años de antigüedad: -Menos de 5 años; -De 5 a 10 años; de 10 a 20 años; - Menos de 20 años
- 5) ¿Qué palabras se le vienen a la cabeza al escuchar el término "DISCAPACIDAD"?
- 6) ¿Qué palabras se le vienen a la cabeza al escuchar el término "INCLUSIÓN EDUCATIVA"?
- 7) ¿Qué lo/a llevó a decidirse por esta profesión?
- 8) ¿Qué representa para usted la inclusión educativa?
- 9) ¿Qué significa para usted el trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades educativas especiales?
- 10) ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos del trabajo con niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades educativas especiales?
- 11) ¿Qué dificultades cree que posee la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad o necesidades educativas especiales?
- 12) ¿Considera que los alumnos con discapacidad están en desventaja académica?
¿Por qué?
- 13) ¿Considera que su formación prepara correctamente a los docentes para el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Por qué?
- 14) ¿Accedió a capacitaciones sobre necesidades educativas especiales, inclusión educativa, discapacidad y/o educación especial?
- 15) ¿Posee conocimientos de la normativa vigente sobre educación inclusiva? ¿A quiénes cree que ampara?
- 16) ¿En cuántos proyectos de inclusión tuvo la posibilidad de intervenir a lo largo de su experiencia docente? -0; -1 a 3; - 4 a 6; -7 a 10; - 11 a 15; -16 o más
- 17) ¿Recibe asesoramiento de otros profesionales y/o especialistas externos? De ser así, ¿De quiénes y qué le parece este tipo de asesoramiento?