

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común: maestras integradoras y dispositivos de apoyo al aprendizaje.

Gómez, Liliana y Valdez, Daniel.

Cita:

Gómez, Liliana y Valdez, Daniel (2015). *Inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común: maestras integradoras y dispositivos de apoyo al aprendizaje*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/446>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/ePH>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN ESCUELA COMÚN: MAESTRAS INTEGRADORAS Y DISPOSITIVOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Gómez, Liliana; Valdez, Daniel

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN

Nuestra investigación tiene como propósito indagar sobre los dispositivos de apoyo a la inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común. En particular el que constituyen las prácticas de las maestras integradoras (MI), cuáles son sus funciones, sus estrategias de intervención, sus instancias de participación en la comunidad escolar. Realizamos un estudio exploratorio-descriptivo con la metodología de encuestas, administrada a 230 MI de escuelas públicas y de gestión privada de Argentina, nivel inicial, primario y secundario. Los resultados muestran formación académica, modalidades de actuación e intervención, la relación con la institución y actores intervinientes, obstáculos en la tarea, entre otras variables estudiadas. Concluimos que en la práctica, la maestra integradora cuenta con una multiplicidad de funciones: intervenir con ayudas específicas, promover las relaciones con el docente y pares y orientar a directivos y maestros. Asimismo enfrenta barreras como la falta de formación, la escasa articulación con equipos de orientación y conducción obstaculizando el trabajo cooperativo y su inclusión a la escuela común. Estos resultados, pueden ayudar a entender las necesidades reales de intervención de la maestra integradora en los procesos de inclusión y promover diversos dispositivos de apoyo favoreciendo progresivamente la construcción de escuelas inclusivas.

Palabras clave

Maestra integradora, práctica profesional, inclusión escolar, discapacidad

ABSTRACT

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN COMMON SCHOOL: INCLUSIVE TEACHING AND LEARNING SUPPORT DEVICES

Our research aims to investigate devices to support the inclusion of students with disabilities in regular school. In particular, which constitute the Support Teachers (ST) inclusive practices, what are their functions, their intervention strategies, their levels of participation in the school community. We performed an exploratory-descriptive study with poll methodology, distributed to 230 ST from public school and private management of Argentina, initial, primary and secondary level. The results show academic training, modality of action and intervention, the relationship with the institution and participants, obstacles in the task, among other variables studied. We conclude that in practice, Support Teacher has a multiplicity of functions: to intervene with specific support, promote relations with teachers and peers and managers and teachers guide. Also face barriers such as lack of training, insufficient coordination with guidance and leadership teams, hindering cooperative work and inclusion into regular schools. These results, may help to understand the real needs of the Support Teacher intervention in the processes of inclusion and promote several support devices and progressively bringing on the construction of inclusive schools.

Key words

Support Teacher, practice, school inclusion, disability

INTRODUCCION

Desarrollar escuelas inclusivas es un desafío complejo. La escuela de hoy debe reestructurarse y reorganizarse para atender y dar respuestas educativas apropiadas a la diversidad del alumnado, concibiendo las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Debe garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, su procedencia social y cultural (Booth y Ainscow, 2000). El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que experimenta el alumnado, implica un modelo social y contextual respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000, Ainscow, 2007). Son las barreras que se construyen en el contexto escolar y social las que hay que remover para que sea posible una escuela para todos. Desde esta perspectiva, diferentes dispositivos de apoyo pueden ayudar a romper la indiferencia a la diferencia procurando eliminar o minimizar las barreras que se pueden presentar en cada caso particular a los alumnos, facilitando el proceso de inclusión (Valdez, 2000, 2004, 2007, 2009). Las nuevas perspectivas basadas en un modelo social -superadora del paradigma de la deficiencia y el asistencialismo- que promueve la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad exigen un cambio en las prácticas educativas y en las políticas educativas regionales. (Convención Derechos Personas con Discapacidad ONU, 2006)

En este marco se hace necesario indagar sobre los dispositivos de apoyo en los contextos escolares, en particular el que constituyen las prácticas de las maestras integradoras, cuáles son sus funciones, sus estrategias de intervención, sus instancias de participación en la comunidad escolar.

1. ANTECEDENTES

En la revisión de la literatura, hallamos escasos trabajos escritos sobre las funciones de la maestra integradora y el desarrollo de su práctica, en la Argentina y en Latinoamérica. Muchos países de la región están en proceso de transformación en relación con las legislaciones nacionales que tratan el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009).

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, se centra en la educación inclusiva, en la necesidad de contar con escuelas para todos y en promover los apoyos necesarios para cada persona a fin de contribuir al desarrollo pleno a lo largo del ciclo vital.

Se trata de poner a disposición los “ajustes razonables” para que

las escuelas sean habitables para toda la comunidad. En relación con las políticas públicas, no basta con declarar los derechos de las personas con discapacidad sino de asegurar su pleno cumplimiento, brindando los dispositivos de apoyo necesarios para cada sujeto. (Ver Valdez, en prensa)

Se hace indispensable contribuir a la construcción de saberes para afrontar una realidad ya presente en el sistema educativo argentino, en consonancia con las leyes actuales, las políticas inclusivas y las convenciones internacionales que subrayan el derecho a escuelas para todos.

2. OBJETIVOS

- Conocer las funciones de las maestras integradoras en los procesos de inclusión escolar, sus alcances y limitaciones.
- Conocer el desarrollo de su práctica en la inclusión: cómo la maestra integradora articula las acciones de apoyo con el docente de grado, con otros actores implicados y la institución educativa.
- Identificar las estrategias y recursos que utiliza la maestra integradora en la escuela común para el desarrollo de la inclusión escolar.

3. METODOLOGIA

3.1. Diseño de investigación: La presente investigación la enmarcamos de acuerdo a su ámbito de realización en una investigación exploratoria y descriptiva. Una de sus finalidades es conocer la realidad concreta en la que se despliega la tarea de las maestras integradoras en el sistema educativo. Eso posibilitará obtener nuevos datos y elementos que contribuyan a formular con mayor precisión nuevas preguntas e hipótesis para la investigación y la posterior intervención en el área.

3.2. Participantes: 230 Maestras integradoras pertenecientes a tres regiones de Argentina (agrupadas en Ciudad de Buenos Aires, Pcia. de Buenos Aires, Patagonia), en distintos niveles de escolaridad (Inicial, Primario y Secundario) de escuelas públicas y de gestión privada.

3.3. Instrumentos: Se elaboró una encuesta para MI, aplicable vía correo electrónico o de forma personalizada. El formato de encuesta para este estudio, está estructurado por 30 ítems. Previamente a su administración, para la recolección de datos se llevó a cabo una prueba piloto con docentes integradoras, realizando los ajustes necesarios. La encuesta contiene 15 ítems abiertos que permiten comentarios y narraciones que completan las perspectivas ofrecidas por las MI. En la versión final de la encuesta solicitamos a las MI responder acerca de distintos temas relacionados con su profesión: tipo de escuela en la que se desempeña, edad, formación académica, años de experiencia, frecuencia con que desempeña su trabajo, edad, funciones, modalidad de trabajo con el alumno, adaptaciones y recursos más utilizados; actores con quienes planifica su tarea, capacitación recibida, entre otras variables estudiadas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta administrada a las maestras integradoras, los presentamos a continuación:

La muestra está formada por MI procedentes de distintas regiones entre las cuales se encuentran: en primer lugar C.A.B.A (46%), en segundo lugar provincia de Buenos Aires (39%), en tercer lugar Patagonia (15%).

El 72% de MI de esta muestra trabaja en escuelas de gestión privada, mientras que el 28% se desempeñan en escuelas públicas.

El 98% de los encuestados pertenecen al género femenino.

En relación a la edad de MI oscilan entre los 20 y 53 años.

Los años de experiencia de MI oscilan entre uno y quince años de antigüedad, observando un porcentaje significativo de MI que tiene entre uno y tres años de experiencia.

En cuanto a la formación académica en primer lugar son Psicopedagogas (41%), en segundo lugar, Maestras de Educación Especial (30%) y en tercer lugar Psicólogas (20%).

Los porcentajes más altos de inclusión se dan principalmente en el nivel primario 69% y en nivel inicial 27%. En el nivel secundario hay inclusión en un 4% de esta muestra.

En relación con la variable "etiquetas diagnósticas" de los alumnos incluidos se ha consignado la nomenclatura que utilizan en las instituciones. Las MI informan que las "etiquetas diagnósticas" constan en informes o en los legajos de los alumnos con los que trabajan: alumnos con "Trastorno Generalizado del Desarrollo" (TGD) 36%, actualmente TEA (Trastornos del espectro autista); con "retraso madurativo" 17%, con "Síndrome de Down" 10% y con "retraso mental" 6%, entre otras "etiquetas diagnósticas" con menor prevalencia que refieren las MI.

En cuanto a la frecuencia laboral según las MI consultadas un 57% trabajan con los alumnos cinco días hábiles de la semana, cuatro horas, correspondiente a la jornada que asiste el alumno. El 18% tres días; 16% dos días.

En relación a la modalidad de trabajo de la MI, según lugar de trabajo, el 60% trabaja dentro del aula con el alumno y el 40% en ambos lugares, es decir presta ayuda al alumno dentro y fuera del aula.

En el análisis de cómo trabaja, el 45% responde que trabaja solo con el alumno, el 28% con todo el grupo y el 27% señala ambas modalidades de trabajo, con el alumno y con el grupo clase.

Respecto al tiempo que acompañan al alumno, el 82% lo deja solo en algunos momentos para fomentar la autonomía y el 18% trabaja todo el tiempo con el mismo. En la descripción cualitativa que realizan las MI de situaciones en que pueden dejar solos a los alumnos, la mayoría coincide que lo hace en recreos y actividades especiales (música, educación física).

De los profesionales encuestados el 75% responde que desempeña su función de MI con un alumno incluido y el 25% presta apoyo a varios alumnos, entre 2 y 7. En este último caso, explican que el tiempo dedicado a su trabajo consiste en 1 o 2 días por semana, entre 1 y 3 horas, permitiéndoles prestar apoyo a más de un alumno, generalmente pertenecen a escuelas públicas.

El 74% de MI supervisa la tarea con profesionales especializados externos a la institución.

La muestra de MI selecciona una multiplicidad de funciones que desempeñan, entre ellas: "Elaborar estrategias y actividades" con un 99%, "Favorecer la relación con sus pares" el 95%, Intervenir con apoyos específicos 90%, Promover la relación con el docente a cargo 83%, Proporcionar ayuda y guía a directivos y padres 77%, Elaborar evaluaciones adaptadas 64%, Favorecer el aprendizaje personalizado 62%, Promover la participación en juegos reglados 57%, Organizar reuniones entre escuela y familia 55%, Promover la participación en juegos deportivos 38%, Prestar apoyo en actividades extraescolares 34% y otros 4%.

En la variable adaptaciones más requeridas, también se respetaron las denominaciones que las MI utilizan en su tarea. Las más implementadas según esta muestra para el trabajo de inclusión son: metodológicas 67%; de ritmo y de tiempo 66%; de contenido 65%; de comunicación 41% y de acceso 40%. La mayoría de las

MI diseña evaluaciones adaptadas a las necesidades del alumno, siempre el 44% y a veces el 42%. En el caso “nunca” el porcentaje de respuestas es del 14%.

Los materiales y recursos que mencionan como los más utilizados del total de MI de la muestra, surge: en primer lugar fotocopias 67%, en segundo lugar juegos didácticos 49%, en tercer lugar fotos tarjetas plastificadas 33%, en cuarto lugar, agenda visual 24% y en quinto lugar comunicadores visuales 22%. Las MI mencionan también, juegos de construcción 20%, computadora 19%, engrasadores para la motricidad 12%, tijeras adaptadas 8%, software educativos 2%, ninguno 4%.

En relación a la tarea planificada con otros actores educativos, el 81% del total de la muestra de MI la realiza con el docente de grado. Los porcentajes hallados con otros actores educativos que intervienen son el 22% con el gabinete del colegio también denominado “equipo de orientación escolar” (EOE), el 20% con directivos y el 16%, responden “ninguno”.

En cuanto a los factores que MI consideran puede afectar el proceso de inclusión educativa, se analiza individualmente cada variable consultada a las MI. Los resultados indican en primer lugar, la falta de capacitación del personal de la escuela 83%, en segundo lugar, falta de diseño de proyectos educativos inclusivos 77%, en tercer lugar falta de sistemas de apoyos específicos para los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación 49%, en cuarto lugar, dificultades de los alumnos incluidos en la adaptación al medio escolar 22%. Por último, explicitan “otros” factores el 5% y “ningún” factor, solo el 4%.

Las respuestas obtenidas de MI acerca si la inclusión modifica la dinámica del aula arrojan los siguientes resultados: a veces el 42% y siempre el 36%. El 22% manifiesta “nunca”. Las explicaciones cualitativas que se detallan y se reiteran en la encuesta son: la presencia de MI dentro del aula como un “otro extraño al grupo”, la incomodidad y resistencia manifiesta por parte del docente a cargo hacia la inclusión, problemas de conducta del alumno incluido, entre otros.

En cuanto a las respuestas de MI sobre sentimientos de incomodidad en el proceso de inclusión a la escuela común el 52% de MI dice no sentir incomodidad y el 48% dicen sentirse incómodos por no disponer de los medios o recursos para hacer frente a la inclusión de algunos alumnos.

En relación a cursos recibidos de formación específica sobre inclusión, el 68% de MI responde haber recibido capacitación y el 32% que no.

Los resultados indican que el 73% de los MI consideran que las escuelas no tiene los recursos necesarios para incluir a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación y solo un 27% que sí. El 94% de MI piensan que los docentes de grado no reciben capacitación que los ayude en los procesos de inclusión escolar.

La mayoría, 61% de MI de la muestra manifiesta que los profesores y las universidades no están formando profesionales capacitados para la inclusión.

Los resultados expuestos y analizados en nuestra investigación constituyen un punto de partida para profundizar el conocimiento sobre la práctica profesional de la maestra integradora en los procesos de inclusión. Los datos aportados abren diversidad de interrogantes para seguir investigando y de esta forma, seguir avanzando en el conocimiento sobre los dispositivos de ayuda para disminuir barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas.

CONCLUSIONES

Podríamos preguntarnos si el trabajo del docente integrador es el único modo posible de apoyo a la inclusión. La respuesta es no. En una escuela para todos, debería ser posible que a cada alumno se le ofrezca el itinerario que necesite para lograr sus aprendizajes. Podría haber diferentes formatos que contribuyan con éxito para una inclusión educativa, en la que todos los docentes estuvieran implicados. Podrían ser incluso formatos diversos de escuelas (graduadas o no graduadas), con “parejas pedagógicas” en aulas para todos, o grupos más pequeños o maestros volantes que apoyen las actividades del aula, según las necesidades. Siempre con equipos de orientación escolar o gabinetes escolares comprometidos, formando parte de los dispositivos de apoyo. Pero estas propuestas no pueden depender de iniciativas aisladas o de la buena voluntad de docentes y directivos, sino de políticas de estado que profundicen una transformación real basada en los derechos de todos a aprender y en la justicia curricular. (Connell y Roc, 1997; Torres Santomé, 2011)

En la actualidad se recurre a la figura del maestro integrador porque no están dadas las condiciones de asegurar escuelas inclusivas si no se cuenta con apoyos específicos para disminuir barreras al aprendizaje y la participación. La maestra integradora ha supuesto, aún sin proponérselo, un modo de cuestionar las prácticas excluyentes al interior de los dispositivos institucionales. (Perrenoud, 1995, 2004, 2005). Una vez dentro de la escuela, la maestra integradora ilumina las fracturas institucionales y muestra paradójicamente que su razón de ser en las aulas procura suplir una falla. Su presencia muestra la ausencia de una propuesta educativa para todos. Las escuelas parecen ser solamente para “algunos”. La figura de la maestra integradora parecería estar señalando una de las formas posibles de volver a incluir a los excluidos de la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2007) Towards a more inclusive Education System: where next for Special Schools?. En: R. Cigman (ed) Included or excluded? The challenge of Mainstream for some SEN Children. London: Routledge.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, United Kingdom. (Versión en castellano de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, 2002)
- Connell, R. y Roc, F. (1997): Escuelas y justicia social, Madrid, Morata.
- Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006). Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Perrenoud, P. (1995) La pédagogie a l'école des différences. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, Ph. (2004). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF, 3e éd.
- Perrenoud, Ph. (2005) Différencier : un aide-mémoire en quinze points. Vivre le primaire (Québec), n° 2, mars-avril.
- Torres Santomé, J. (2011) La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid. Morata.
- Valdez, D. (2000). Relaciones interpersonales y práctica comunicativa en el contexto escolar. En: C. Chardon (comp.), Psicología Educativa. Perspectivas e interrogantes. Buenos Aires, Eudeba.
- Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En N. E. Elichiry (Comp.), Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa (pp. 53-65). Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Valdez, D. (2007) Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo. Buenos Aires: Aique.
- Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. CLADE, CEJIL, ONU. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/informeclade_discapacidad.pdf
- Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Paidós.
- Valdez, D. (en prensa) Educación Inclusiva en J. Seda (comp.) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina. Buenos Aires: Eudeba.