

INTERACCIONES ENTRE DOCENTES, PROFESIONAL DE APOYO ESCOLAR Y ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA

INTERAÇÕES ENTRE PROFESSOR, PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INTERACTIONS BETWEEN TEACHER, SCHOOL SUPPORT PROFESSIONAL AND STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: REFLECTIONS ON PRACTICE



Mônica Menin MARTINS¹
e-mail: mmmartins@uniara.edu.br



Maria Lúcia Oliveira Suzigan DRAGONE²
e-mail: mldragone@uniara.com.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

MARTINS, M. M.; DRAGONE, M. L. O. S. Interacciones entre docente, profesional de apoyo escolar y estudiante con discapacidad intelectual: Reflexiones sobre la práctica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023120, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.17714>



| **Enviado en:** 02/10/2023
| **Revisiones requeridas el:** 14/04/2023
| **Aprobado el:** 19/05/2023
| **Publicado el:** 07/12/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidad de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Máster Universitario en Procesos Docentes, Gestión e Innovación.

²Universidad de Araraquara (UNIARA), Araraquara – SP – Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Procesos Docentes, Gestión e Innovación. Doctorado en Educación Escolar (UNESP/FCLAr).

RESUMEN: Este artículo tiene su origen desde una investigación caracterizada como estudio de caso, ubicada en una red de educación municipal del interior del estado de São Paulo, desarrollada a nivel de Maestría en el área de Educación. Buscamos comprender las interacciones entre el profesor regente y el profesional de apoyo escolar para estudiante con discapacidad intelectual, con el objetivo de identificar cómo ambos profesionales describen sus papeles y cómo se relacionan para consolidar el aprendizaje de este estudiante. La encuesta se realizó entre 2020 y 2021, con datos recopilados a través de cuestionarios contestados de forma remota. Los resultados fueron analizados cualitativamente, que contiene relevantes informaciones del docente sobre su práctica docente y del profesional de apoyo escolar sobre su desempeño, señalando dificultades y factores que ayudaron a orientar una formación más específica en una coparticipación de profesionales en beneficio de las necesidades educativas de alumnos con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: Docente. Profesional de apoyo escolar. Discapacidad intelectual. Interacciones.

RESUMO: Este artigo originou-se de uma pesquisa caracterizada como estudo de caso, locada em uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo, desenvolvida em nível de Mestrado na área da Educação. Buscou-se compreender as interações entre professor regente e profissional de apoio escolar do aluno com deficiência intelectual, objetivando identificar como ambos os profissionais descrevem seus papéis e como se relacionam para consolidar o aprendizado do aluno. A pesquisa foi desenvolvida entre 2020 e 2021, com dados coletados através de questionários respondidos remotamente. Os resultados foram analisados de forma qualitativa, contendo relevantes informações do professor sobre sua prática docente e do profissional de apoio escolar sobre sua atuação, indicando dificuldades e fatores que auxiliaram no direcionamento de formações mais específicas sobre uma coparticipação dos profissionais em benefício das necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Profissional de apoio escolar. Deficiência intelectual. Interações.

ABSTRACT: This article originated from research characterized as a case study, located in a municipal school system in the interior of the state of São Paulo, developed at the Master's level in the area of Education. We sought to understand the interactions between the teacher regent and the student's school support professional with intellectual disabilities, aiming to identify how both professionals describe their roles and how they relate to consolidate the learning of this student. The research was developed between 2020 and 2021, with data collected through questionnaires answered remotely. The results were analyzed qualitatively, containing relevant information of the teacher about his teaching practice and the school support professional about his/her performance, indicating difficulties and factors that helped direct more specific training on a co-participation of professionals for the benefit of the educational needs of students with intellectual disabilities.

KEYWORDS: Teacher. School support professional. Intellectual disabilities. Interactions.

Introducción

Se sabe que la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las clases regulares de las escuelas brasileñas se evidenció en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 20 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996), que garantiza la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia de estos estudiantes, a quienes también se les ofrece asistencia educativa especializada en las horas extraescolares. Realizado por profesores expertos. Además, la ley ordena que los docentes reciban formación inicial para atender esta nueva demanda, sin embargo, recién en el año 2006 se reformuló el plan de estudios de las carreras de Pedagogía para formar para la inclusión. Sebastián-Heredero y Anache (2020) indican que el proceso inclusivo no se limita a insertar a los estudiantes con discapacidad en el espacio escolar, sino que es necesario el involucramiento colectivo, asegurando la calidad y permanencia de estos estudiantes en el aula.

El docente necesita nuevos conocimientos para actuar en este nuevo escenario educativo y saber, entre otras cosas, que los alumnos con discapacidad intelectual tienen dificultades de aprendizaje en general, lo que puede generar problemas de autoestima e inestabilidad emocional, requiriendo repetición, rutina, explicaciones detalladas, especial atención a sus conductas de ansiedad e inseguridad (FIERRO, 2004).

Perrenoud (2000) señala que, según Vygotsky, el docente debe partir del nivel real de desarrollo del alumno, en el que se encuentran los procesos ya finalizados, pasando por la zona de desarrollo próximo, que es donde se deben ubicar los retos de aprendizaje, para que se pueda alcanzar el nivel de desarrollo potencial. Por lo tanto, la escuela debe movilizar esfuerzos para que el estudiante esté expuesto a situaciones significativas de aprendizaje, que lo mantendrán involucrado e interesado, pudiendo aplicar lo que ya sabe o lo que ha aprendido para alcanzar nuevos niveles de desarrollo. Entre los factores que contribuyen al aprendizaje, Cole *et al.* (2007) señalan que Vygotsky incluyó las interacciones que deben darse entre el niño y el adulto y entre los propios niños, lo que corrobora el asertividad de la inclusión escolar.

Las habilidades docentes, aplicables a las diversas situaciones escolares, recomendadas por Perrenoud (2000), implican saber observar al alumno, construir situaciones didácticas personalizadas, tener dominio sobre los aspectos afectivos y relacionales del aprendizaje, saber que los alumnos tienen ritmos y culturas diferentes, conocer las teorías de la enseñanza y el aprendizaje y favorecer el desarrollo del sentido de la responsabilidad, Solidaridad y justicia en su clase, permitiendo que el estudiante con discapacidad se sienta acogido y respetado.

El docente también debe conocer profundamente a sus alumnos, estableciendo una intensa comunicación con ellos y una observación constante, proporcionando situaciones en las que aquellos que siempre se ven a sí mismos como fracasados puedan tener situaciones de éxito académico (BLANCO, 2004).

Cuando el docente conoce la teoría y tiene espacio para intercambiar experiencias, obtiene subsidios para desarrollar y brindar "[...] materiales y procedimientos que permitan a los estudiantes avanzar a su propio ritmo; tiempo adicional para los estudiantes que lo necesiten; aumentar la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje [...]" (MARCHESI, 2004, p. 36, nuestra traducción), despertando el interés de la cooperación mutua en el aula, favoreciendo el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación (BRASIL, 1996) y la Ley No. 13.146 (BRASIL, 2015) establecen que todos los estudiantes con discapacidad tienen derecho a la matrícula en un aula regular, a un profesional de apoyo y a una atención educativa especializada. Sin embargo, lo verificado al momento de la investigación, basado en el sistema de matrícula digital del gobierno estatal al que se somete el municipio, difiere de lo que sería ideal: de los 116 estudiantes con discapacidad intelectual matriculados en la educación regular, solo 44 recibieron atención educativa especializada - AEE.

En este contexto, en el municipio en cuestión, existe una dificultad en la interacción entre el docente de AEE y el docente de aula regular, ya que el primero atiende a estudiantes de diferentes unidades escolares en el turno extraescolar, es decir, cuando el docente regular está en la escuela, el docente de AEE no está trabajando y viceversa. Así, el encuentro entre estos profesionales solo puede ocurrir en los momentos pedagógicos colectivos, que tienen lugar una vez a la semana, por la noche. En estas ocasiones, el profesor de AEE acude a la escuela donde estudia el alumno para hablar con el profesor y orientar, pero no orienta a los profesionales de apoyo, ya que no trabajan en estos momentos colectivos. Como el profesor de SEA atiende, en promedio, a 20 alumnos, hasta que es capaz de orientar a 20 profesores, pasa mucho tiempo entre un encuentro y otro, acumulando dudas, malentendidos, dificultades y angustias.

Por lo tanto, este artículo no abordó a todos los profesionales involucrados en la educación escolar de personas con discapacidad intelectual en el municipio local del estudio. Al notar esta gran brecha con relación a la atención especializada, decidimos dirigir nuestra mirada hacia el profesor regular y el profesional de apoyo que atienden al estudiante a diario.

A partir de la experiencia profesional de la investigadora como docente y gestora escolar a lo largo de más de dos décadas, se pudo observar que algunos docentes de los grados iniciales de Enseño Fundamental obtuvieron resultados improductivos en la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual, lo que se configuró como una de las preguntas iniciales que impulsaron esta investigación desarrollada a nivel de Maestría (MARTINS, 2022). Los objetivos de este estudio fueron: identificar cómo el docente describe su rol en el aprendizaje de su estudiante con discapacidad intelectual, indagar cómo el docente entiende y utiliza las funciones del profesional de apoyo escolar, determinar cómo entiende el profesional de apoyo escolar y cómo cumple su rol en el aula, verificar qué tipos de interacciones describen los docentes y profesionales de apoyo con estudiantes con discapacidad intelectual y conocer qué sugerencias son ofrecidos por el docente y el profesional de apoyo escolar para el desarrollo del proceso de aprendizaje de este estudiante.

Ubicación, participantes e instrumentos de la investigación

Esta investigación se desarrolló en una ciudad del interior del estado de São Paulo, involucrando a docentes y profesionales de apoyo del sistema de escuelas públicas municipales que actuaban en los primeros grados de la Escuela Básica y tenían alumnos con discapacidad intelectual matriculados en sus clases. El proyecto inicial de este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos a través de la Plataforma Brasil (CAAE 36718620.2.0000.5383), en cumplimiento de todas las recomendaciones oficiales del Consejo Nacional de Educación e Investigación – CONEP, en junio de 2020, y desarrollado hasta abril de 2021. De acuerdo con André (2013), esta investigación puede caracterizarse como un estudio de caso debido a su carácter de análisis de una unidad social, considerando sus múltiples dimensiones y su dinámica natural.

La fase de recogida de datos tuvo lugar durante la pandemia provocada por el virus covid-19, lo que hace inviable el contacto personal con los participantes: por lo tanto, se llevó a cabo a distancia, desde la invitación inicial, que fue transmitida a todos los docentes y profesionales de apoyo por la dirección de la escuela, hasta la recogida de datos a través de *Google Forms*.

El municipio, en ese momento, contaba con 295 maestros que trabajaban en los grados iniciales del Enseño Fundamental. Todos ellos fueron invitados a participar en la investigación, siempre y cuando tuvieran experiencia con la presencia de estudiantes con discapacidad

intelectual en el aula. Así, solo 12 docentes expresaron que ya habían trabajado con estudiantes con discapacidad intelectual en el aula y estaban interesados en participar en la investigación. En cuanto a los profesionales de apoyo escolar, de un total de 60 que trabajaban en ese momento, solo ocho manifestaron interés y cumplieron con los criterios de participación. Los nombres de los participantes se mantuvieron en secreto ético y se indicaron como profesores de P1 a P12. En el municipio donde se realizó la investigación, el profesional de apoyo escolar se denomina "monitor de estudiantes con necesidades educativas especiales", por lo que se utilizó la letra M para identificarlos en las respuestas, siendo M1 a M8.

El instrumento de investigación estuvo compuesto por dos cuestionarios a través de *Google Forms*, disponibles en la tesis de maestría de Martins (2022) – uno específico para docentes (APÉNDICE A) y otro para profesionales de apoyo escolar (APÉNDICE B) – para buscar datos que dilucidaran las dificultades encontradas, expectativas, sugerencias y visiones sobre su rol en los procesos de aprendizaje de estos estudiantes. El cuestionario para el docente estuvo compuesto por 15 preguntas de opción múltiple y una pregunta de ensayo, que se referían a la formación y experiencia profesional, el papel del docente en los procesos de enseñanza del estudiante con discapacidad intelectual, la comunicación entre el docente y el estudiante en cuestión y las relaciones entre el docente, el estudiante y el profesional de apoyo escolar. El cuestionario desarrollado para los profesionales de apoyo escolar estaba compuesto por nueve preguntas de opción múltiple, referidas también a la formación y experiencia profesional, la relación entre el profesional de apoyo escolar y el profesor, y entre el profesional de apoyo escolar y el alumno, y cómo el profesional percibía la comunicación entre profesor y alumno con discapacidad intelectual.

El análisis de las respuestas a los cuestionarios arrojó una fotografía puntual, estanca, pero significativa dentro del universo de la red pública del municipio donde se realizó la investigación (MARTINS; DRAGONE, 2021).

Se logró identificar la formación de los docentes participantes, sus referentes a cómo procedieron a dinamizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual y cómo reportaron los procesos de comunicación entre docente - estudiante con discapacidad y los profesionales de apoyo. Con los datos obtenidos, se constató que, de los 12 docentes, solo seis podían contar con la orientación de docentes especializados en servicios educativos.

Formación y experiencia profesional del profesorado

Entre los participantes, diez docentes tenían título de licenciado y dos solo tenían título de magisterio; cinco tenían o estaban cursando un curso de especialización en el área de Educación Especial, financiado con recursos propios, buscando perfeccionamiento para trabajar con niños con dificultades específicas. Todos los docentes ya contaban con más de siete años de experiencia en la función docente, habiendo trabajado con estudiantes de inclusión en sus aulas más de una vez, sin embargo, dos de ellos respondieron que no contaban con orientación para trabajar con el estudiante, ni de profesionales de la educación ni del área de la salud. Estos datos confrontan la postura de Blanco (2004), quien destaca que el trabajo colaborativo entre los diversos profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad es un factor importante que contribuye a la inclusión.

El papel del profesorado en el proceso de aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual

Todos los docentes respondieron que no se basaban en actividades de evaluación para verificar el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual, incluso si estaban en la fase de alfabetización. Adaptaron para ellos las actividades diarias que preparaban para el resto de la clase y las observaron, tal vez para verificar lo que el niño ya sabía para poder hacer la adaptación en base a lo que sabía y para que hubiera un progreso en el aprendizaje, como propuso Vygotsky, citado por Cole *et al.* (2007). Cabe destacar que todos los docentes, independientemente de su formación, indicaron actuar de la misma manera, con base en el desarrollo del estudiante en función de lo que consideraban que sería capaz de lograr.

Es necesario reconocer que el cuestionario utilizado en la investigación dejó un vacío por llenar en una versión futura, ya que carecía de cuestionamientos sobre en qué criterios se basaron los participantes para adaptar las actividades, cómo registraron el progreso del estudiante y en qué teorías o experiencias se basaron para planificar su trabajo.

Comunicación entre profesores y alumnos con discapacidad intelectual

La comunicación entre profesor y alumno es fundamental para favorecer el proceso de interacción en el aula y, una vez más, las respuestas mostraron datos significativos relacionados con la formación del profesorado. Una maestra que no tenía una especialización, pero que tenía estudiantes con discapacidades matriculados en sus clases, respondió que no podía tratar bien

a los estudiantes con discapacidades en general. Uno con un curso de Pedagogía y Especialización en el área de Educación Especial y otro con cursos de Enseñanza, Pedagogía e Idiomas refirieron tener dificultades para comunicarse con estos estudiantes, ya que estaban involucrados emocionalmente. Los demás docentes respondieron que eran capaces de comunicarse bien con estos estudiantes y relacionarse con afecto, lo que favorece la interacción social, ya que el educador es quien facilita y media la relación entre los estudiantes, según Mattos (2008).

A la hora de señalar qué puede impedir una buena comunicación con el alumnado con discapacidad intelectual, citaron la falta de información sobre la discapacidad concreta, la falta de orientación sobre cómo adaptar los contenidos, las clases numerosas y la cantidad de contenidos curriculares que se deben trabajar con el resto del alumnado. De estas respuestas, se puede deducir que, cualquiera que sea la formación de los profesores, incluso con Especialización no es garantía de un trabajo con resultados positivos, porque también hay que tener en cuenta los factores personales, emocionales y ambientales.

Con el fin de obtener mejores resultados en la comunicación, los docentes pudieron elegir varias alternativas que consideraron como apoyos importantes. Solo un docente señaló que el trabajo del profesional de apoyo escolar dentro del aula es suficiente. El apoyo de la familia en las actividades enviadas a casa y la necesidad de contar con un profesional en el área pedagógica dentro del aula fueron alternativas señaladas por ocho docentes. El apoyo del docente de servicios educativos especializados se indicó nueve veces, y todos los docentes indicaron la alternativa de apoyo de profesionales de la salud que atienden al estudiante fuera de la escuela, corroborando la visión de Sebastián-Heredero (2010) sobre las alianzas necesarias para que se elimine la segregación de los estudiantes que son el público objetivo de la Educación Especial.

Cuando se les pidió que clasificaran lo que consideraban necesario para mejorar su formación para trabajar con estudiantes con discapacidad, la mayoría señaló que es necesaria la orientación de profesionales especializados que asistan individualmente al estudiante en la escuela o fuera de ella. El elemento menos importante para la mayoría fue tomar cursos a nivel de posgrado.

Relaciones profesor-alumno, docente y profesional de apoyo escolar

Las respuestas señalaron datos preocupantes debido a las dificultades reportadas. Se observó que ocho docentes solicitaron que los profesionales de apoyo realizaran funciones pedagógicas, como explicar la actividad al estudiante sin haber tenido contacto previo con la actividad, extrapolando las funciones estipuladas en su contratación: seguimiento de la organización y manejo de los materiales didácticos y cuidado de la higiene. Reforzando el mismo concepto erróneo, todos los docentes consideraban que, aunque explicaran la actividad al alumno con discapacidad intelectual, era el profesional de apoyo quien la desarrollaba, dando detalles o dirigiendo al alumno en su realización. A pesar de que sabían que el profesional de apoyo no tenía formación pedagógica, todos los docentes respondieron que estaban satisfechos con el trabajo realizado.

Al ser preguntados sobre cómo sería la relación ideal entre profesor y alumno con discapacidad intelectual en la visión personal de estos profesores, algunas respuestas mostraron que consideraban importante la empatía, el respeto y el afecto: "el profesor necesita establecer una relación de afecto y debe estimular y animar a los alumnos para que tengan confianza y se sientan capaces (P2)", "romper con los prejuicios (P3)", "actividades que el alumno pueda realizar, adaptándolas para que pueda realizarlas con éxito (P8)", "ayuda necesaria para conseguir este objetivo, que proviene de la Concejalía de Educación, del equipo directivo y docente, de los profesionales de la EAE y de la salud, y de la propia familia del alumno. (P10)", "comprender el ritmo de cada alumno, con o sin discapacidad, para involucrarlo en el proceso de aprendizaje; necesidad de hacerlos sentir capaces y activos en este proceso (P11)", "tener apoyo para poder sentarse con el alumno, interactuar con él, explicarle. Puede haber un pasante de Pedagogía o un profesor asistente para ayudar con los demás mientras el profesor dedica tiempo al alumno discapacitado (P12)".

En general, vemos que existe un esfuerzo por parte de algunos docentes por buscar la Especialización en el área de Educación Especial y que todos ellos son conscientes de que es necesario preparar actividades diferenciadas para los alumnos con discapacidad intelectual, aunque señalan obstáculos en el ámbito didáctico y pedagógico y falta de fundamento para una mejor comprensión de los aspectos de la discapacidad.

Por lo tanto, se puede observar que, debido a la falta de conocimientos de sus docentes, los estudiantes no se insertan en situaciones desafiantes que les permitan avanzar en su desarrollo a partir de sus procesos ya concluidos (COLE *et al.* 2007). La necesidad de atender a todos los estudiantes, cada uno en su propia especificidad, es defendida por Sebastián-

Heredero (2010) cuando afirma que los docentes deben reconocer que cada estudiante necesita que se respete su individualidad y su ritmo de aprendizaje, ofreciendo oportunidades adecuadas para que todos aprendan. El mismo aspecto defienden Tardif y Lessard (2014, p. 257), cuando afirman que, a pesar de enseñar a grupos de alumnos, "son los individuos los que aprenden y no la colectividad".

Se puede observar que el desempeño del profesional de apoyo en el aula con estudiantes con discapacidad intelectual es relevante y necesita ser investigado, como se hizo en esta investigación.

Caracterización del profesional de apoyo

Se pudo contar con la participación de ocho profesionales de apoyo escolar, denominados monitores de la institución educativa, uno de los cuales llevaba tres años en el cargo, seis en el cargo por períodos de cuatro a seis años y uno por más de 15 años. Cuatro tenían solo la educación requerida (Bachillerato), dos ya habían completado la Licenciatura en Pedagogía, uno estaba a punto de terminar la Licenciatura en Letras y uno había completado la Educación Técnica en Enfermería. Cinco de ellos declararon que habían recibido capacitación del Departamento de Educación de la ciudad para desempeñar sus funciones, pero tres no habían recibido ninguna capacitación.

Tal y como señalaron los docentes, los profesionales de apoyo escolar indicaron que les gustaría recibir orientación por parte de los profesionales especializados que asisten al estudiante fuera de la escuela, o capacitación por parte del Departamento de Educación, y solo M5 consideró que debería haber momentos de intercambio entre pares para compartir experiencias. Ante las dudas, siete indicaron que acudirían a la maestra de aula y una al director de la escuela.

Relación entre el profesional de apoyo con el profesor y con el alumno

A pesar de que el cargo que ocupaba este profesional en la contratación era el de auxiliar en tareas de higiene, alimentación y locomoción, solo M7 indicó que lo realizaba exclusivamente. Siete profesionales de apoyo escolar respondieron que explicaron las actividades al alumno, y dos de ellos creyeron que el profesor las consideraba como apoyo pedagógico.

En cuanto a la relación entre el profesional y el estudiante con discapacidad intelectual, uno de los profesionales de apoyo escolar (M5) respondió que el estudiante lo consideraba como su maestro, obedeciendo solo a él, no al maestro. M4 informó que la estudiante no siguió sus órdenes y necesitaba escucharlas de la maestra. A excepción de este, los demás profesionales de apoyo escolar manifestaron que desarrollaron una relación de afecto y respeto con el estudiante a su cargo.

Uno de los profesionales de apoyo escolar (M2) consideró que la figura del docente no es imprescindible para explicar las actividades, ya que puede cumplir este rol. M5 sacó a relucir un dato importante cuando respondió que el profesor dejaba al alumno bajo su responsabilidad en todas las situaciones, sin dirigirse a él individualmente. Por otro lado, los demás consideraron que la figura del profesor y su comunicación con el alumno con discapacidad intelectual son importantes y no deben ocupar su lugar en la explicación de las actividades y contenidos.

Por lo tanto, se observa que los profesionales de apoyo están involucrados con el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de que son conscientes de sus funciones de apoyo en las actividades de la vida diaria. La mayoría son capaces de establecer una buena relación tanto con el alumno como con el profesor de la clase, reforzando la importancia del trabajo colaborativo (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010) y alianzas entre profesionales (MARCHESI, 2004).

Consideraciones finales

A pesar de que la inclusión de estudiantes con discapacidad ha estado en la agenda en Brasil durante al menos dos décadas, es evidente que existe un movimiento creciente para el ingreso de estudiantes a la educación regular. En el municipio donde se realizó la investigación, se observa que existen algunas iniciativas de actividades formativas, sin embargo, no son suficientes. Aparentemente, no existe preocupación por parte de los sistemas ni de los gestores por invertir en la formación de docentes y profesionales de apoyo escolar para que exista permanencia, equidad y calidad en la educación ofrecida. Además, existe un problema para garantizar los derechos de los estudiantes con discapacidad, dado el número de estudiantes sin acceso a servicios educativos especializados.

Los resultados obtenidos en este estudio de caso, centrado en la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual, indican que algunos docentes buscaron formación complementaria a través de iniciativas individuales, asumiendo los costes de los cursos de

especialización, mientras que otros esperan que esta formación sea ofrecida por los responsables de la red municipal. Se destacó que varios docentes tienen dificultades para comunicarse con estudiantes con discapacidad intelectual, consideran positiva la ayuda del profesional de apoyo y les gustaría contar con una orientación más específica por parte de profesionales especializados en discapacidad para mejorar sus acciones educativas con estos estudiantes.

En cuanto a los profesionales de apoyo escolar, cuyo rol se confunde con el de un asistente pedagógico, demuestran que les interesa colaborar aún más para el desarrollo del aprendizaje del estudiante, yendo más allá de sus funciones de ayudar con necesidades fisiológicas; Para ello, es necesario que estén mejor preparados, ampliando sus conocimientos teóricos y prácticos sobre los procesos educativos especiales.

Por lo tanto, estos datos refuerzan que, en el escenario actual de la escuela pública, la inclusión es un proceso que involucra cada vez a más personas que pueden tener garantizados sus derechos de acceso, y los docentes necesitan atender las nuevas demandas, aunque no siempre estén preparados. Por lo tanto, es necesario brindar momentos de reflexión a los docentes sobre su práctica, como sucedió en esta investigación, cuando fueron expuestos a las preguntas formuladas, ya que los resultados indican necesidades específicas para que se puedan establecer metas de acciones formativas que contribuyan al desarrollo de los docentes, ofreciendo subsidios que aseguren resultados de aprendizaje más satisfactorios en el contexto de la inclusión escolar.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/7441>. Acesso em: 05 oct. 2021.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 07 agosto 2020.

COLE, M. *et al.* **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** – L. S. Vigotski. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência intelectual. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MARTINS, M. M. **Aluno com deficiência intelectual em sala de aula: interações e reflexões de professores e monitores**. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, SP, 2022.

MARTINS, M. M.; DRAGONE, M. L. O. S. Reflexões de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. *In*: SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; ESQUIVEL, J. L. B.; SILVA, M. E. M. (coord.). **Actas del XV Encuentro Iberoamericano de Educación: Tejiendo redes**. México: EIDE, 2021. Disponible en: https://www.cetys.mx/wp-content/uploads/2021/12/Actas-del-EIDE2021_v1.pdf. Fecha de acceso: 02 enero 2023.

MATTOS, S. M. N. A afetividade com fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 50-59, jul./dez. 2008. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acceso en: 04 oct. 2021.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a elas: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Educacion**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponible en: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acceso en: 15 agosto 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; ANACHE, A. A. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas Estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, maio 2020. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13514/9017>. Acceso en: 09 agosto 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRediT Author Statement

Reconocimientos: No aplicable.

Financiamiento: Apoyar a la FUNADESP – Fundación Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior Privada a la Prof. Dra. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone.

Conflictos de intereses: No aplicable.

Aprobación ética: Proyecto de Investigación presentado al Comité de Ética a través de la Plataforma Brasil, aprobado el 7 de octubre de 2020. CAEE 36718620.2.0000.5383.

Disponibilidad de datos y material: Acceso a los datos completos de la encuesta: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2022/monica-menin-martins.pdf>.

Contribuciones de los autores: Prof. Ma. Mônica Menin Martins – autora de la investigación y de la disertación para obtener el título de Maestría, autora del artículo aquí presentado.

Prof. Dra. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone – asesora de investigación y coautora de este artículo presentado aquí.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.



APÉNDICE A

CUESTIONARIOS PARA PROFESORES - Profesor, pedimos que las respuestas a las preguntas se basen en sus experiencias en el aula en años anteriores o actuales, habiendo matriculado alumnos con discapacidad intelectual, con otras discapacidades asociadas o no (Síndrome de Down, Autismo, parálisis cerebral, enfermedad degenerativa, etc.).

| Pregunta | Tipo de respuesta |
|---|------------------------|
| 1 – ¿Cuál es tu formación? () Magisterio () Pedagogía () Otros: _____ | 1 Alternativa |
| 2 – ¿Tiene experiencia en Educación Especial? () sí () no | 1 alternativa |
| 2.1– Si respondió "sí" a la pregunta anterior, responda a continuación: 1. Qué tipo de formación (perfeccionamiento, especialización, <i>lato sensu</i> , etc.) _____ 2. Institución _____ a) Año de finalización _____ | Abierta |
| – ¿Cuánto tiempo llevas como maestra de primaria en los primeros grados? () De 1 a 3 años () De 3 a 5 años () De 5 a 10 años () De 10 a 15 años () De 15 a 20 años () más de 20 años | 1 alternativa |
| 4- ¿Cuántas veces han tenido estudiantes con discapacidades en sus aulas? () solo 1 vez. () unas cuantas veces. () prácticamente todos los años. | 1 alternativa |
| 5 - ¿Qué tipo de orientación o capacitación tuviste la última vez que trabajaste con un estudiante con una discapacidad? Se pueden marcar varias alternativas. () Orientaciones del psicopedagogo de la escuela. () orientación del profesor de A.E.E. () formación con el equipo de AME. () orientaciones de los profesionales que trabajaron con el estudiante. () no contaba con ninguna orientación específica. | Múltiples alternativas |
| 6- ¿Cómo ha hecho un seguimiento del desarrollo de la lectoescritura de sus estudiantes con discapacidad intelectual? () a través de actividades realizadas por el alumno. () a través de la observación durante la realización de actividades específicas de evaluación. () a través de la observación de las actividades diarias. | 1 alternativa |
| 7- Cuando hubo un informe que indicaba discapacidad intelectual, ¿cómo se consideró la alfabetización del estudiante? () actividades adaptadas, pero sin el objetivo de alfabetizar. () trabajaban las mismas actividades que los demás, porque si hay un informe, no hay forma de aprender a leer y escribir. () trabajó con actividades adaptadas a la alfabetización. | 1 alternativa |
| 8- ¿Consideras tu comunicación con estudiantes con discapacidad intelectual? () Fácil, puede comunicarse bien y relacionarse con afecto. () difícil, ya que no puede hacer frente bien a los estudiantes con discapacidades. () fáciles, ya que parecen ser más infantiles y cariñosos. () difícil, porque son estudiantes retraídos y no les gustan las intervenciones. () difícil, porque se involucra emocionalmente. () difícil, porque requieren más capacidad de atención y tienes que atender a los otros estudiantes. | 1 alternativa |

| | |
|--|--|
| <p>9- En general, ¿qué crees que podría impedir que tu comunicación con el estudiante con discapacidad sea mejor o incluso mejor?</p> <p><input type="checkbox"/> información sobre discapacidad.</p> <p><input type="checkbox"/> Información sobre cómo adaptar el contenido.</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo psicológico para mí.</p> <p><input type="checkbox"/> clases muy grandes, sin tiempo ni oportunidad de interactuar con el estudiante.</p> <p><input type="checkbox"/> Exceso de contenido en el currículo, que agota el tiempo de clase, impidiendo que el estudiante preste más atención.</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguna de las anteriores.</p> <p><input type="checkbox"/> todas las alternativas.</p> | <p>1 alternativa</p> |
| <p>10- ¿Qué tipo de apoyo adicional, dentro o fuera del aula, crees que sería ideal para un estudiante con discapacidad intelectual? Se pueden marcar varias alternativas.</p> <p><input type="checkbox"/> Si puede permitírselo, no necesita apoyo.</p> <p><input type="checkbox"/> Solo el monitor dentro de la habitación es suficiente.</p> <p><input type="checkbox"/> Apoyo familiar en actividades pedagógicas desarrolladas por el docente y realizadas en el hogar.</p> <p><input type="checkbox"/> profesional que brinda apoyo pedagógico dentro del aula.</p> <p><input type="checkbox"/> docente especialista en el período opuesto (AEE).</p> <p><input type="checkbox"/> profesionales de la salud (psicólogos, logopedas, neurólogos).</p> | |
| <p>11- ¿Qué crees que sería importante para el maestro que tiene un estudiante con una discapacidad en su salón de clases? Número en orden de importancia, empezando por el 1, el menos importante. Si hay algún elemento que no consideres importante en absoluto, pon 0 (cero)</p> <p><input type="checkbox"/> Realizar más cursos de posgrado.</p> <p><input type="checkbox"/> Contar con más capacitación ofrecida por el Departamento de Educación.</p> <p><input type="checkbox"/> Recibir orientación de los profesionales que asisten al estudiante en la escuela.</p> <p><input type="checkbox"/> recibir orientación de los profesionales de la salud que atienden al estudiante.</p> <p><input type="checkbox"/> recibir formación específica para la discapacidad del estudiante de que se trate ese año.</p> <p><input type="checkbox"/> Tener momentos colectivos con otros docentes para intercambiar experiencias.</p> | <p>Clasificación de todas las alternativas</p> |
| <p>12- ¿Qué tipo de apoyo le pediste al monitor? Se pueden marcar varias alternativas.</p> <p><input type="checkbox"/> Cuidar la higiene del niño.</p> <p><input type="checkbox"/> Asistirle en el manejo y organización de los materiales escolares.</p> <p><input type="checkbox"/> Asegúrese de que el niño permanezca atento.</p> <p><input type="checkbox"/> Pida al niño que explique las actividades.</p> <p><input type="checkbox"/> nunca solicitó ningún tipo de apoyo.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros (especificuese)</p> | <p>Múltiples alternativas</p> |
| <p>13 - Durante las clases, cuando había un monitor:</p> <p><input type="checkbox"/> Se dirigiría al alumno individualmente para pedirle explicaciones, pero luego dejaría que el monitor dirigiera la actividad.</p> <p><input type="checkbox"/> Se lo explicaste a la clase de forma general y dejaste que el monitor se lo explicara al alumno.</p> <p><input type="checkbox"/> Le explicaste individualmente al estudiante y seguiste la realización de la actividad.</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre preparaste actividades adaptadas para que el monitor las realizara con el alumno mientras enseñabas los contenidos al resto de la clase.</p> <p><input type="checkbox"/> A veces se lo explicabas individualmente al alumno, otras veces se lo explicabas de forma general y el monitor lo detallaba, dependiendo de la complejidad de la actividad.</p> | <p>1 alternativa</p> |
| <p>14- Durante las clases, cuando el monitor estaba presente:</p> <p><input type="checkbox"/> Siguió el desarrollo de la actividad.</p> <p><input type="checkbox"/> Deja que solo el monitor siga el desarrollo de la actividad.</p> <p><input type="checkbox"/> No seguiste el desarrollo, pero interferiste después de que terminó.</p> <p><input type="checkbox"/> siguió el desarrollo, interfiriendo durante la realización de la actividad.</p> | <p>1 Alternativa</p> |
| <p>15 – ¿Cómo valoras el trabajo que te brindó el monitor en tu última experiencia?</p> <p><input type="checkbox"/> cumplió plenamente las expectativas.</p> <p><input type="checkbox"/> no cumplió con las expectativas.</p> <p><input type="checkbox"/> cumplió con las expectativas después de su intervención sobre la forma en que debía trabajar con el estudiante.</p> | <p>1 Alternativa</p> |
| <p>16- Describe cómo considera que es la relación ideal entre el maestro y el estudiante con discapacidad.</p> | <p>Abierta</p> |

ANEXO B

CUESTIONARIOS PARA MONITORES - Monitor, pedimos que las preguntas se basen en sus experiencias de años anteriores. Pedimos que se tengan en cuenta a los alumnos con discapacidad intelectual o con otras discapacidades asociadas o no (Síndrome de Down, Autismo, parálisis cerebral, enfermedad degenerativa, etc.).

| Pregunta | Tipo de respuesta |
|--|------------------------|
| 1 – ¿Cuál es tu formación? <input type="checkbox"/> Enseño Medio <input type="checkbox"/> Magisterio <input type="checkbox"/> Pedagogía <input type="checkbox"/> Curso técnico en ____ <input type="checkbox"/> Educación superior en ____ | 1 alternativa |
| 2 – ¿Cuántos años llevas en este puesto? <input type="checkbox"/> De 1 a 3 años <input type="checkbox"/> De 3 a 5 años <input type="checkbox"/> De 5 a 10 años <input type="checkbox"/> De 10 a 15 años <input type="checkbox"/> De 15 a 20 años | 1 alternativa |
| 3- ¿Qué tipo de formación tuviste para desempeñar tus funciones? <input type="checkbox"/> formación ofrecida por el Departamento de Educación. <input type="checkbox"/> Cursos de perfeccionamiento o especialización financiados con recursos propios. <input type="checkbox"/> No tenía formación. | 1 alternativa |
| 4- ¿Qué tipo de formación crees que deberías tener para desempeñar tus funciones? <input type="checkbox"/> formación ofrecida por el Departamento de Educación. <input type="checkbox"/> orientación de profesionales que trabajan con estudiantes fuera de la escuela (psicólogo, logopeda, por ejemplo) <input type="checkbox"/> Momentos colectivos donde los monitores pueden compartir experiencias. <input type="checkbox"/> no considera que deba haber formación. | 1 alternativa |
| 5- ¿A quién acude cuando tiene una pregunta sobre su conducta con el estudiante? <input type="checkbox"/> el padre del estudiante. <input type="checkbox"/> Catedrático. <input type="checkbox"/> Coordinador pedagógico. <input type="checkbox"/> Director de escuela. <input type="checkbox"/> No me dirijo a nadie, espero que la situación se resuelva sola. | 1 alternativa |
| 6- En su última experiencia con un estudiante con una discapacidad intelectual, usted: <input type="checkbox"/> se dedicaba únicamente a las actividades de higiene personal, locomoción y alimentación. <input type="checkbox"/> ayudó al profesor explicando las actividades al alumno. | 1 alternativa |
| 7 – ¿Cómo viste la comunicación del profesor contigo en tu última experiencia? <input type="checkbox"/> El profesor me consideró como un apoyo pedagógico, esperando que explicara y ayudara al alumno a realizar la actividad. <input type="checkbox"/> El profesor me consideraba como un apoyo para las actividades personales del alumno, no pedía mi ayuda en las actividades pedagógicas. <input type="checkbox"/> La maestra no mantenía una buena comunicación conmigo, rara vez se dirigía a mí. <input type="checkbox"/> El profesor tuvo una buena comunicación conmigo, explicándome la rutina de la clase para que yo pudiera ayudar al alumno. <input type="checkbox"/> El maestro dejaba al alumno a mi cargo en todas las situaciones, sin dirigirse a él individualmente. | 1 alternativa |
| 8 – ¿Cómo viste la comunicación entre tú y el estudiante? Se puede marcar más de una respuesta. <input type="checkbox"/> El estudiante y yo hemos desarrollado una relación cálida y respetuosa. <input type="checkbox"/> El estudiante y yo hemos desarrollado una relación respetuosa, con cierta distancia. <input type="checkbox"/> El alumno me consideraba su maestro. <input type="checkbox"/> El estudiante tenía dificultades para seguir mis órdenes, siempre necesitaba escuchar al maestro dar la orden antes de llevarla a cabo. <input type="checkbox"/> El estudiante solo obedeció mis órdenes, no las del maestro. <input type="checkbox"/> El estudiante no me aceptó y no quería que lo ayudara en actividades pedagógicas y personales. | Múltiples alternativas |

| | |
|---|--------------------------|
| <p>9 – ¿Cómo consideras la comunicación entre el profesor y el alumno con discapacidad a la hora de explicar las actividades y los contenidos?</p> <p><input type="radio"/> No creo que sea esencial, porque puedo transmitirlo tan bien como el profesor.</p> <p><input type="radio"/> No creo que sea importante, porque el estudiante con discapacidad aprende muy poco y el maestro tiene más estudiantes de los que preocuparse.</p> <p><input type="radio"/> Creo que es importante y no creo que sea mi trabajo explicar en el lugar del profesor.</p> | <p>1 alternativa</p> |
|---|--------------------------|