



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**  
**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**ESTRATEGIAS DOCENTES EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y  
NIÑAS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD**

**TEACHING STRATEGIES IN THE INCLUSION OF CHILDREN IN SITUATION OF  
VULNERABILITY**

**ESTRATÉGIAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE  
VULNERABILIDADE**

*María Folco*

Fecha de Recepción: 28 de Septiembre de 2013  
Fecha de 1ª Dictaminación: 4 de Noviembre de 2013  
Fecha de 2ª Dictaminación: 12 de Noviembre de 2013  
Fecha de Aceptación: 24 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

## Resumen

La inclusión de niños en el aula requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forma parte del contexto, desde el grupo familiar, la institución, la comunidad y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el aula. El objetivo de este trabajo es vislumbrar si existe incidencia de las actitudes y percepciones docentes frente a un niño en situación de vulnerabilidad psicosocial por maltrato infantil en el aula de una escuela común, en la puesta en práctica de estrategias educativas que posibiliten y faciliten su inclusión educativa. Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 90 docentes de los niveles, inicial, primario y secundario, de escuelas de zonas carenciadas del sur del Gran Buenos Aires. El 73,33 % es de sexo femenino y el 26,67 % masculino, con una edad promedio de 31,60 años (DT=7,953; Mediana= 29 años; Máx.=59 años; Mín.=22 años). Respecto del nivel de educación formal, el 90 % tiene título de profesor y el resto presenta licenciatura. Se administraron el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez- Canet y González Sánchez, 2000) y La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000). No se hallaron relaciones significativas entre la percepción y actitud docente y las practicas inclusivas de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. Se hallaron diferencias significativas según los niveles de enseñanza en las percepciones y actitudes acerca de la inclusión y en las estrategias de adaptación.

**Palabras clave:** Percepción, vulnerabilidad psicosocial, inclusión, educación, maltrato infantil.

## Abstract

The inclusion of children in the classroom requires input and commitment not only of the child, but of all those who form part of the context, from the family group, the institution, the community and mainly teachers, responsible for responding to the demands in the classroom. The objective of this work is to glimpse if there is incidence of attitudes and teacher perceptions against a child vulnerable psychosocial for child abuse in the classroom of a common school, in the implementation of educational strategies that enable and facilitate educational inclusion. A sample was taken not simple accidental probabilistic 90 teachers in levels, initial, primary and secondary schools in areas deprived of the South of the Gran Buenos Aires. 73,33% Is female and 26.67% male, with an average age of 31,60 (DT = 7, 953; Median = 29 years; Max = 59 years; Min = 22 years). With respect to the level of formal education, 90% has title of Professor and the rest have Bachelor's degree. The questionnaire of teacher perceptions about the Inclusion (Cardona, Gómez - Canet y González Sánchez, 2000) and the scale of adaptations of teaching (Cardona, 2000) were administered. We found no significant relationship between perception and attitude teacher and inclusive practices children's psychosocial vulnerable. We found significant differences according to levels of education in the perceptions and attitudes about inclusion and in adaptation strategies.

**Keywords:** Perception, vulnerability psycho-social, inclusion, education, child abuse.

## Resumo

A inclusão de crianças na sala de aula requer o aporte e compromisso não somente da criança, mas de todo aquele que forma parte do contexto, desde o grupo familiar, a instituição, a comunidade e principalmente os docentes, encarregados de responder às demandas na sala de aula. O objetivo deste trabalho é vislumbrar se existe incidência das atitudes e percepções docentes frente a uma criança em situação de vulnerabilidade psicossocial por maltrato infantil em classe de uma escola comum, na prática de estratégias educativas que possibilitem e facilitem sua inclusão educativa. Tomou-se uma amostra não probabilística accidental simples de 90 docentes da educação infantil, fundamental e ensino médio de escolas de zonas carenciadas do sul da Grande Buenos Aires. 73,33 % pertencem ao sexo feminino e 26,67 % ao masculino, com uma idade média de 31,60 anos (DT=7,953; Mediana= 29 anos; Máx.=59 anos; Mín.=22 anos). Em relação ao nível de educação formal 90 % é licenciado e os restantes possuem graduação em outras áreas. Aplicaram-se o questionário de Percepções do Professorado acerca da Inclusão (Cardona, Gómez- Canet y González Sánchez, 2000) e a Escala de Adaptações do Ensino (Cardona, 2000). Não se encontraram relações significativas entre a percepção e atitude docente e as práticas inclusivas de crianças em situação de vulnerabilidade psicossocial. Encontrou-se diferenças significativas segundo os níveis de ensino e as percepções e atitudes acerca da inclusão e das estratégias de adaptação.

**Palavras-chave:** Percepção, vulnerabilidade psicossocial, inclusão, educação, maltrato infantil.

## 1. MARCO TEÓRICO

El maltrato infantil es tan viejo como la humanidad. El infanticidio es uno de los actos más violentos practicados sobre los niños y aceptado en tiempos remotos por motivos religiosos o disciplinarios (Acosta Tiele, 1998, citado en Suárez, 2001). Es en la segunda mitad del siglo XIX cuando aparecen por vez primera publicaciones en relación con este tema (Caffev, 1946; Kempe y Silverman, 1966; Tardieu, 1860).

En la actualidad se mantiene vigente el problema. Millones de niños, niñas y adolescentes viven sometidos a trabajos forzados, prostitución, hambre, frío, mendicidad, careciendo de educación y atención médica por irresponsabilidad social y familiar, y se agrava constantemente la situación por el empeoramiento de las condiciones de vida, incremento de la pobreza, drogadicción, alcoholismo y delincuencia, sometiéndosele cada vez más a violentas formas de castigo corporal físico, o a las más sutiles torturas psicológicas, negligencias y negación de sus más elementales derechos (Abreu et al., 1992; Larrain y Vega, 1995)

La familia como eje central de la vida y la sociedad es la responsable del desarrollo del niño, niña y adolescente. Contradiendo mitos, la violencia familiar existe en todas las clases sociales y provoca un grave y profundo deterioro de la misma. Es precisamente una de las instituciones sociales donde resulta más difícil identificarla porque se considera un asunto privado, y ello exacerba los sufrimientos de las víctimas que padecen en silencio. Es un fenómeno complejo, en el que actúan diversos factores culturales, políticos, sociales, económicos, étnicos y religiosos (Larrain y Vega, 1995; Muñiz Ferrer, Jiménez García y Ferrer Marrero, 1996).

En Estados Unidos se reportan anualmente 1.600.000 casos de maltrato con 2.000 defunciones, constituyendo solo la punta del iceberg los que acuden a requerir asistencia médica y hospitalaria. Entre un 60-70 % son menores de 3 años, el 60 % son varones, aunque dentro del abuso sexual se reporta un 83 % de niñas, y se reporta un 100 % de familias disfuncionales con uso del castigo físico como medida disciplinaria (Almenarez Aleaga, Louro Bernal y Ortiz Gómez, 1999, citados en Suárez, 2001).

En Colombia se reporta que en el 36 % de los hogares se golpea a los niños, mientras que en Guyana el 2 % de la población infantil tiene alguna incapacidad o secuela por maltratos (Muñiz Ferrer, Jiménez García y Ferrer Marrero, 1996; Ortega González, 1995; Muñiz Ferrer, Jiménez García, Ferrer Marrero y González Pérez, 1998). En la Argentina no hay estadísticas confiables que reflejen la realidad y la magnitud de la problemática.

En la reunión del Grupo de Consulta Regional sobre Maltrato Infantil, efectuada en Brasil en julio de 1992, se define este mal como “toda acción o conducta de un adulto con repercusión desfavorable en el desarrollo físico, psicológico y sexual de una persona menor” (Pérez Fuentes y González Pérez, 1995:23).

Se estableció que tiene diferentes formas de expresión:

1. Abuso (físico, psicológico o sexual).
2. Abandono (físico o emocional).

3. Negligencia.
4. Explotación.
5. Síndrome de Manhausen.

Por ende, el maltrato infantil puede ser definido como todas las formas de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, negligencia o trato negligente, o cualquier tipo de explotación comercial o de cualquier otra índole, que ocurren en el contexto de relaciones de responsabilidad, confianza o poder, y que resulten de daño real o potencial para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad de niños, niñas y adolescentes. Se consideran malos tratos a los tipos clasificados por acción o por omisión, ya se den en el ámbito intrafamiliar, extrafamiliar, institucional o social (Intebi y Osnajanski, 2003).

### ***1.1. Los niños y niñas en situación de maltrato infantil se ubican en un estado de vulnerabilidad psicosocial***

El concepto de vulnerabilidad es “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad a ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas adversas” (Busso, 2001, p. 8). Es un concepto dinámico y extenso, no es igual a los conceptos de pobreza o marginación, aunque los incluye. Estos últimos se refieren a situaciones de carencia efectiva y actual, mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición de presente, proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se constatan en el mismo.

En su sentido amplio la noción de vulnerabilidad psicosocial incluye dos situaciones (Gavián, Quiles y Cha, 2006 citados en de Lellis et al., 2008):

- La de los “vulnerados”, que se asimila a la condición de pobreza, marginalidad y exclusión, es decir la de aquellos que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo, y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad;
- La de los “vulnerables”, para quienes el deterioro de sus condiciones de vida, la precariedad de estrategias internas y el descuido no están definitivamente materializados, sino que aparecen como situaciones de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecta.

La vulnerabilidad psicosocial se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios y dificultades producidos en el entorno; como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuidar sistemáticamente a los ciudadanos; como debilidad interna para afrontar los cambios necesarios del individuo o comunidad para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar. De esta manera, la noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y espacio determinado (Busso, 2001).

Las poblaciones en condiciones sociales y económicas adversas son las que están expuestas a mayores riesgos. Precisamente los niños y niñas constituyen un grupo poblacional particularmente vulnerable a los cambios en el contexto socioeconómico y al impacto de acontecimientos significativos sobre la calidad y los estilos de vida de su entorno familiar y comunitario (Organización Mundial de la Salud, [OMS], 2001 citada en de Lellis et al., 2008). La población infantil es uno de los grupos más afectados por su doble indefensión, la pertinente al momento evolutivo y a la desigualdad social (Luzzi, 2005)

Además, de los riesgos propios de cada ciclo vital, los indicadores que se relacionan con la situación de los hogares dan cuenta de altos niveles de vulnerabilidad dentro del grupo de niños y adolescentes en Argentina (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, [INDEC], 2003).

Los datos del INDEC (2003) provenientes de censos nacionales y de la encuesta permanente de hogares señalan que, en 2001 el 52.5% de la población que reside en hogares con ingresos insuficientes está constituida por niños y adolescentes.

En consonancia con estos datos, los resultados del estudio epidemiológico realizado en la ciudad de Buenos Aires en 2007, señalan que el 4.3% de niños y niñas que se incluyen en la categoría de muy alta vulnerabilidad y el 10.7% en la categoría de vulnerabilidad. Es decir, el 15% de los niños y niñas que viven en la ciudad de Buenos Aires, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad psicosocial; los cuales requieren planificar servicios y recursos que permitan asegurar oportunidades de atención adecuadas a la índole de sus problemáticas. En relación a las evidencias que pueden extraerse del estudio, queda claramente de manifiesto el peso que adquieren los determinantes sociales como factores asociados con problemas comportamentales de los niños y niñas, pues se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre variables tales como el nivel socioeconómico, el nivel de instrucción de ambos progenitores, el nivel de hacinamiento, la repitencia escolar y el tipo de grupo familiar (de Lellis et al., 2008).

Un punto crucial es que la prevención de la vulnerabilidad psicosocial debe y puede basarse en hechos científicos, demostrables públicamente. Con ello, se contribuye a eliminar o reducir los razonamientos puramente ideológicos que redundan en fanatismos y prejuicios, que lamentablemente algunos postulan como 'prevención'. Por ello, poderse evaluar objetivamente, generando posibilidades de mejoría de métodos y materiales, además de la necesaria transparencia y rendición de cuentas y análisis de costos y beneficios redundan en productividad.

En este sentido, la escuela como institución social debe velar por los derechos de estos niños y niñas que debidos a sus situaciones de maltrato infantil se encuentran en una compleja problemática de estado de vulnerabilidad psicosocial. Los docentes deben poseer las competencias necesarias para poder enfrentar las problemáticas que acontecen en los establecimientos donde trabajan. Por ello, no solo deben reconocer y ejercer todo lo apunta-

do por la Educación Inclusiva sino también incorporar una cosmovisión integrada por los aportes del Aprendizaje-Servicio.

***1.2. La educación inclusiva es un movimiento que fue cobrando relevancia en el mundo en los últimos años, logrando el aporte de organizaciones reconocidas mundialmente***

La inclusión de niños con capacidades diferentes en el sala requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forme parte de su contexto: grupo familiar, la institución, profesionales, pares y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el sala y de lograr que los alumnos aprehendan los contenidos.

Para ello, es indispensable la flexibilidad y el desarrollo de estrategias y prácticas educativas inclusivas que ofrezcan oportunidades reales a todo el alumnado por igual, en lo singular como en lo grupal, en lo intelectual como en lo social. Es imprescindible que docentes y otros actores sociales, se enfoquen en lo educacional y en lo social, dado a que no se pueden perder de vista los individuos en su singularidad, pero tampoco lo rico del abordaje grupal, que aporta a la inclusión.

Es indispensable, para poder atender a las necesidades educativas especiales, la actitud de la sociedad en la valoración de la diversidad humana, ya que el objetivo no es eliminar las diferencias, sino aceptarlas junto con la diversidad de posibilidades del ser dentro de un mismo contexto, específico, para que cada uno pueda adquirir el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, brindándole igualdad de oportunidades y condiciones.

Los cambios de paradigmas sociales, han generado diferentes formas de abordar al sujeto y las realidades estudiadas acerca de la educación especial e inclusión educativa y social, nos llevan a replantearnos el rol a ejercer, pero no sólo en relación a ese sujeto con capacidades diferentes, sino al sujeto en su contexto, inmerso en una familia, una institución, sus pares, sus educadores y la sociedad (Mateos, 2008).

La importancia de la construcción de vínculos saludables, en el desarrollo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comunicación como instrumento de análisis en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares y la diversidad de necesidades especiales y personales de cada alumno y de cada profesor demandarán creatividad, ingenio, flexibilidad y el despliegue de herramientas semióticas que no excluyan a ninguno de los sujetos educativos de la posibilidad de compartir significados (Valdez, 2004).

La educación inclusiva brinda la posibilidad de replantearnos el rol del educador, de la institución educativa, de los contenidos curriculares, de la apertura a la diversidad, del acercamiento al otro como diferente y no como "incapaz". Las intervenciones deben apuntar a favorecer dicha inclusión, desde un abordaje social, institucional, vincular, curricular, familiar, individual, entre otros, fomentando la incorporación al sistema pero de una manera saludable.

En este sentido, las familias cumplen un rol muy importante en la inclusión de sus hijos, dado a que el niño aprende no solo en el centro educativo, sino también relacionándose con

su medio social, a partir de la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales, espacio importante para su inclusión sociocultural. Para algunos autores,

*La inclusión educativa va más allá de tratados, convenciones internacionales y leyes, si bien es cierto, ellas legitiman los derechos que tienen las personas que presentan capacidades diferentes; lo que en realidad se necesita, es un cambio de actitud hacia las personas diferentes (Quijano, 2008, p.139).*

También se plantea en muchos trabajos la multiplicidad de factores que intervienen cuando se habla de inclusión, entre los cuales se encuentran los ya nombrados (la sociedad, la familia, el sistema educativo, el entorno, la escuela) y el docente, éste último, con un rol significativo para la posibilidad de una inclusión positiva y saludable:

*Si se logra que el docente deje de ser un tecnólogo que se limita a gestionar en el jardín los fines, los objetivos y los diseños curriculares que le proporcionan las administraciones públicas o los gabinetes psicopedagógicos integrados por supuestos expertos, y en su lugar pasa a ser una persona crítica y dispuesta a reivindicar sus derechos como persona que está al servicio de la infancia, e igualmente los derechos de sus alumnos frente a las injerencias de los adultos, es relativamente fácil que la escuela sea un lugar saludable para todos, independientemente de la capacidad intelectual de cada alumno (Molina, 1996, p. 18).*

De esta manera, es clave la percepción que poseen los docentes, acerca de la inclusión de un niño con capacidades diferentes, en la sala, como posibilitadores o inhibidores del desarrollo de sus potencialidades y las estrategias de prácticas educativas que posibilitan la inclusión.

El encuadre de esta investigación será la Ley de Educación (26.206) y sus artículos acerca de la educación especial y la posibilidad de máximo desarrollo y de integración, basándose en las posibilidades de cada persona y su articulación, con otras leyes como la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (26.061), garantizando el principio de igualdad y no discriminación.

La Educación constituye un derecho de vital importancia para lograr la inclusión social pues permite el posicionamiento de las personas en relaciones de igualdad al desarrollar sus potencialidades para conocer, reflexionar e intervenir en la sociedad.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se propone 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. Estamos pues, ante un nuevo paradigma en la caracterización de la infancia como sujeto de pleno derecho.

La inclusión hace frente a la exclusión, discriminación y desigualdad educativa aún presentes en nuestras instituciones. De allí la necesidad de modificar o transformar las prácticas institucionales para atender la diversidad, de involucrarse participativamente para comprender la realidad social y educativa, de crear oportunidades, de dinamizar la articulación con el nivel inicial y primario, de repensar la evaluación.

La inclusión educativa se constituye en una innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los/as niños/as como sujetos plenos de derechos. Este reconocimiento de la diversidad conlleva el compromiso de ofrecer educación para todos y todas en igualdad de oportunidades. Todas las personas tienen derecho a la educación. El ser humano necesita de la interacción con Otros para su crecimiento y formación; es a través de la educación que el ser humano se constituye en “plenamente humano”. Este carácter humanizador otorga a la educación un valor en sí misma y la constituye en derecho humano fundamental para todas las personas.

Una educación basada en los derechos se sustenta en tres principios:

1. Acceso a una educación obligatoria y gratuita.
2. El derecho a una educación de calidad.
3. Igualdad, inclusión y no - discriminación.

El derecho a la educación ha de ser, para que cumpla su cometido, el derecho a una educación de calidad. Desde una perspectiva coherente con un enfoque basado en los derechos, una educación de calidad necesariamente tiene que ser equitativa. El concepto de equidad alude a la idea de igualdad de oportunidades de aprender. El derecho a la educación implica igualdad, inclusión y no-discriminación.

A partir de las investigaciones encontradas sobre la temática planteada puede vislumbrarse que la antigua concepción del niño como sujeto a adaptarse a las normas y currículum formal impuesto rigurosamente desde la institución se ha superado, al menos teóricamente, dando lugar a modelos educativos innovadores que generan espacios inclusivos.

Por ejemplo, Quijano (2008) se propuso generar conciencia en la comunidad educativa y específicamente en la sociedad costarricense, sobre la importancia de llevar a la práctica actitudes de respeto y solidaridad hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, para posibilitar una educación equitativa.

También este autor se propuso informar y concientizar a los docentes sobre la importancia de que todos los niños puedan y deban ser atendidos en ambientes educativos regulares, partiendo de la necesidad de un cambio de actitud hacia las personas diferentes, principalmente un cambio en la actitud docente, partiendo de la relevancia que tiene la misma frente al proceso de inclusión educativa, y a las personas con necesidades educativas especiales en general.

A partir del análisis de diferentes definiciones se plantea que la categoría actitud de la psicología encontraría su expresión en el plano de manifestación de la personalidad, lo cual aporta una clara y novedosa definición para el presente trabajo de estudio, considerando a la actitud como:

*La forma organizada y estable en que el motivo se estructura en la manifestación concreta de la personalidad hacia los objetos, las situaciones u otras personas concretas a través de su sistema integral de expresión, que incluye tanto*



*sus comportamientos, como sus sistema de valoraciones y expresión emocional, constituyendo así los momentos más estables de expresión de las distintas tendencias motivacionales de la personalidad (González Rey, 1987, p. 45).*

Vallejo Portuondo (2011) opina acerca de la función de las actitudes en el proceso de aprendizaje y particularmente de aquellas con direccionalidad negativa, a las cuales el autor identifica como actitudes interferentes hacia el aprendizaje, dado a la connotación desfavorable que conduce en muchos casos al fracaso y a la deserción escolar. Donde también se denominan a las actitudes positivas hacia la actividad del aprendizaje como preferentes y las que tienen una actitud negativa como interferentes.

Chiner (2011) investigó la actitud y las percepciones del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas, donde los resultados obtenidos, si bien demostraron una actitud del profesorado positiva, las estrategias educativas eran pobres y poco frecuentes.

Por otro lado, el Aprendizaje-Servicio es:

*Una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. El Aprendizaje-Servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual. Además de situar al lector en lo que es el Aprendizaje-Servicio, esta obra presenta varios ejemplos, lo enmarca en el seno de las principales tradiciones de la pedagogía contemporánea y aborda los elementos que lo caracterizan: las necesidades que atiende, la idea de servicio que propone y los aprendizajes que proporciona; así como las cuestiones que deben tenerse en cuenta cuando se quiere generalizar el Aprendizaje-Servicio en un territorio (VV.AA., 2009, p. 5).*

Es indispensable, para poder atender a las necesidades educativas que poseen chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial, la actitud de la sociedad en la valoración de los derechos humanos, ya que el objetivo no es ocultar las problemáticas, sino aceptarlas y aceptar la idea de intervenir en el contexto, específico, para que cada uno pueda adquirir el máximo desarrollo posible de sus potencialidades, brindándole igualdad de oportunidades y condiciones.

La psicología puede aportar a la educación sus conclusiones acerca de las condiciones psíquicas y vinculares que inciden en el complejo fenómeno de la educación, entendida ésta como el desarrollo de la personalidad con todas sus posibilidades (Casullo, 2002).

La importancia de la construcción de vínculos saludables, en el desarrollo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La comunicación como instrumento de análisis en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares. La diversidad de necesidades especiales y personales de cada alumno y de cada profesor demandarán creatividad, ingenio, flexibilidad y el despliegue de herramientas semióticas que no excluya a ninguno de los sujetos educativos de la posibilidad de compartir significados (Valdez, 2004).

El rol del Psicólogo dentro del sistema educativo debe ejercerse teniendo en cuenta las peculiaridades del ejercicio profesional. Como psicólogos del ámbito educativo debemos desarrollar la profesión en un marco institucional que tiene como principal objetivo la educación, desde un marco teórico y práctico en el que la salud, el tratamiento y la prevención de los problemas y trastornos del comportamiento tienen una importancia central, tanto desde la perspectiva individual, como grupal y colectiva. En algunas ocasiones, como parte del equipo interdisciplinario de apoyo externo o interno para colaborar en el logro de desempeños educativos de los estudiantes.

En otras ocasiones, como encargado de realizar el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo; de brindar asesoramiento psicopedagógico y técnico a los docentes, así como también a las familias, ya que éstas cumplen un rol muy importante en la inclusión de sus hijos, dado a que el niño aprende no solo en el centro educativo, sino también relacionándose con su medio social, a partir de la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales, espacio importante para su inclusión sociocultural.

Ante estos niveles de acercamiento e implicancia en la educación de un niño, surgen los interrogantes, motor del presente trabajo de investigación: ¿Cuáles son las actitudes que presentan los docentes hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad psicosocial y en qué medida ello afecta al uso de estrategias educativas para adaptarse a dicha problemática?

Por ello la hipótesis que guío el mismo es:

H: Las percepciones y actitudes docentes frente a niño, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial, están relacionadas con las prácticas educativas empleadas para su educación.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Objetivos

Objetivo general

- Explorar, describir y comparar, la actitud que presentan los docentes frente a niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil y en qué medida está relacionada al uso de prácticas educativas inclusivas.

Objetivos específicos

- Explorar y caracterizar las actitudes docentes frente a niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil.
- Describir el uso de estrategias de educación que utilizan los docentes para adaptarse a dicha problemática.

- Identificar la relación entre la actitud docente con el mayor o menor uso de prácticas inclusivas.

## ***2.2. Tipo de investigación***

La investigación es de tipo ex post facto y tuvo una duración de 6 meses, desde noviembre de 2012 hasta abril de 2013.

## ***2.3. Tipo de estudio o diseño***

Se realizó un estudio empírico descriptivo-correlacional, no experimental, transversal con un abordaje cuali-cuantitativo.

## ***2.4. Población***

La población serán las docentes de educación de los 3 niveles (Inicial, primario y secundario) común, que tengan dentro del aula, niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial debida a maltrato infantil, en situación de inclusión.

## ***2.5. Muestra***

Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 90 docentes de los diferentes niveles, inicial, primario y secundario, de diferentes escuelas de Localidades de la zona sur del Gran Buenos Aires (Avellaneda, Berazategui, Lomas de Zamora y Quilmes). El 73,33 % es de sexo femenino y el 26,67 % masculino, con una edad promedio de 31,60 años (DT=7,953; Mediana= 29 años; Máx.=59 años; Mín.=22 años). Respecto del nivel de educación formal, el 90 % tiene título de profesor y el resto presenta licenciatura.

## ***2.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos***

Se utilizó un cuestionario autoadministrado compuesto por:

- Cuestionario de datos socio-demográficos (construido ad-hoc para la presente investigación).
- Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión: El cuestionario a utilizar es una versión reducida del Cuestionario de Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía Inclusiva (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011). La versión final del instrumento consta de 12 ítems, estructurados en 3 factores: Bases de la Inclusión (BI) (7 ítems), Formación y Recursos materiales (FRM)(3 ítems) y Apoyos personales (AP) (2 ítems).
- La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011), se utilizará para medir las prácticas educativas inclusivas que aplican los profesores en el aula para atender las necesidades educativas de los alumnos. Versión reducida con 21 ítems organizados en cuatro componentes: Estrategias de enseñanza y Evaluación

de los aprendizajes (EEA), Estrategias de Adaptación de las Actividades (EAA), Estrategias de Agrupamiento (EAGR) y Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula (EOMA). Los profesores deben indicar si utilizan cada una de las estrategias incluidas en la escala y con qué frecuencia. Para ello, se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (1= nunca; 2= a veces; 3= frecuentemente; 4= casi siempre; 5= siempre). Su administración es sencilla y el tiempo para responderlo no supera los 10 minutos aproximadamente.

Para el abordaje cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad con 45 de los 90 docentes participantes, tratando de que estén representados en las mismas los tres niveles relevados y las diferentes escuelas indagadas.

### **2.7. Análisis de datos**

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó la herramienta estadística SPSS (Statistical Product and Service Solutions V19). Se utilizó Rho de Spearman para las correlaciones y U de Mann Whitney y H de Kruskal Wallis para las comparaciones. El análisis de las entrevistas se procesó con el programa Atlas.ti en su versión 7.

### **2.8. Procedimiento**

Los instrumentos fueron completados en su mayoría por los propios participantes, pues los mismos estaban diseñados para su autoadministración, cumpliendo con los criterios de inclusión/exclusión. Luego de firmar el consentimiento informado pertinente, fueron entregados personalmente a los docentes que estuvieron presentes los días en que se realizó el procedimiento. Por otro lado, se pactaron entrevistas con la mitad de estos docentes para profundizar acerca de las problemáticas que se encuentran a diario en sus escuelas y como las resuelven.

## **3. RESULTADOS**

De las entrevistas realizadas se puede extraer una temática común: la falta de herramientas pedagógicas para enfrentar las problemáticas con las que niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial concurren a la escuela: "(...) nadie me preparó en el profesorado para enfrentar situaciones de violencia familiar, abuso o drogas (...)"; "no me siento capacitada para trabajar con chicos con este tipo de problemáticas (...)"; "me siento sola, luchando contra el mundo y sin saber que hacer" son sólo algunas de las tantas frases que se repiten en los discursos de los docentes entrevistados. La "queja" recurrente de los docentes es que no están capacitados para poder trabajar en escuelas en contextos donde la vulnerabilidad es moneda corriente para los niños y niñas.

No obstante, existen otros comentarios al respecto: "el tiempo que le tenés que dedicar a estos chicos se los sacas a todos los otros"; "lleva mucho tiempo detenerse y atender las problemáticas de estos chicos, tiempo que se lo sacas a la planificación"; "sin el apoyo de la dirección, no sé qué rumbo tomar"; "estoy sola con estos chicos, porque la institución no brinda ayuda"; "me tengo que hacer cargo de lo que no hace la escuela, es injusto". Como se puede apreciar otras quejas se refieren al tiempo que insume trabajar en pos de la inclusión

y a la falta de apoyo institucional que los docentes perciben a la hora de trabajar con chicos en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, la mayoría está a favor de la inclusión y la consideran necesaria: “yo creo que es una forma de equidad social”; “me parece una postura saludable”; yo quiero incluir a todos en mis cursos”; “creo que el giro hacia la inclusión, fue un cambio positivo”.

Por lo tanto, la actitud hacia la inclusión es positiva, pero esta no se traduce en las prácticas correspondientes, ya sea por falta de capacitación, de tiempo o de apoyo institucional. Lo que se plasma en una no asociación entre la actitud docente y la puesta en práctica de estrategias de inclusión (ver tabla 1). Esto coincide con lo encontrado por Chiner (2011) en su investigación. No se hallaron relaciones significativas entre las estrategias empleadas y otras variables relevadas: nivel socioeconómico, género, nivel educativo.

Tabla 1.

*Correlaciones de la variable Percepción del Profesorado acerca de la Inclusión*

	Percepción del Profesorado acerca de la Inclusión	p
Estrategias de Organización y manejo efectivo del aula	.071	.508
Estrategias de Agrupamiento	.032	.768
Estrategias de Adaptación de las Actividades	-.027	.797
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	.048	.650
Adaptación de la Enseñanza	-.022	.839

**Nota:** Elaboración propia. Coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Mucho de lo que les sucede a los docentes en estos contextos tiene que ver con un estado de alienación en algunos casos y por lo tanto de intervenciones poco adecuadas, con un alto grado de violencia, rememorando en el chico aquello que ya padece en la casa: “son chicos muy indisciplinados, yo los tengo cortitos, pues es la única forma en que andan (...)”; “a estos pibes le haría bien el servicio militar obligatorio, eso les daría la disciplina que les falta”; “yo ya no sé qué hacer, sólo trato de que pasen las horas e irme a casa”

Otros docentes, acusan indefensión, en tanto se sienten amenazados en su rol profesional para intervenir en aulas donde un gran porcentaje de alumnos padecen maltratos o han sido maltratados y eco de ello se encuentran en forma recurrente en situaciones de violencia: “mi trabajo es una locura, en lugar de enseñar tengo que andar separando chicos que se pelean, aguantar insultos de estos y de sus padres”; “la violencia en la escuela me supera”

Parte de lo que deduce de estas entrevistas es que muchos de los docentes poseen una “brecha” con las realidades de los colegios a los cuales asisten a trabajar, no tienen idea de lo que implica vivir en un contexto de vulnerabilidad psicosocial o lo que esto significa para los niños y niñas que concurren a la escuela. El pedido recurrente de los docentes es que le brinden soluciones a los problemas con los que se encuentran y muchos de ellos deslizan el

deseo de un traslado pronto de dichas escuelas: “todos los días pienso en venir”; “en cuanto pueda me voy”; “deberían venir psicólogos y asistentes sociales a hacer este trabajo”

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se observó en los resultados la gran predisposición docente acerca de la temática sobre la inclusión, a pesar de lo cual su puesta en práctica, es decir, el empleo de estrategias educativas no resultó de la misma manera positivo.

A pesar de lo importante que resultaron los cambios en los últimos años, en cuanto a legislación sobre la protección de los derechos de los niños, inclusión escolar y las nuevas corrientes pedagógicas para lograr que todos los niños y niñas se incorporen al sistema ordinario de educación, no se pudo lograr su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades, dado a la falta de apoyo, recursos y la baja implementación de estrategias. De ésta manera también se confirma que se ha llegado a un punto en el que es necesario que se busquen nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes teniendo en cuenta las realidades de los mismos.

Se destacó la percepción de los docentes acerca de la falta de formación sobre la inclusión educativa y la falta de apoyos personales que faciliten la tarea de inclusión. En base a lo cual surgió cierta relación entre la falta de implementación de estrategias educativas con la falta de apoyo personal.

Es necesario en este punto destacar lo importante que resulta la responsabilidad del equipo docente de la escuela, en su totalidad, para acomodarse a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos y la importancia del apoyo no solo sobre los niños con necesidades educativas especiales sino sobre cada uno de los miembros de la escuela (Chiner, 2011).

Podría pensarse que desde la percepción docente hay aceptación en cuanto al paradigma inclusivo y lo que a nivel social y legal fue abarcando, pero también pensar en la falta de formación para abordar la temática y favorecer estrategias que lo posibiliten (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005).

Déficit, brecha, distancia, desconocimiento, alienación son algunos de los conceptos que se revelaron a lo largo de las entrevistas y son algunos de los que justifican los problemas que tiene los docentes a la hora de abordar en el aula la inclusión de estos niños y niñas. Si no comprenden la realidad de los mismos, es poco probable que puedan intervenir eficazmente.

Sería interesante para nuevas investigaciones la posibilidad de un trabajo longitudinal para evaluar el proceso en el aula y así, entre otras cosas, descartar el déficit de una escala de auto reporte, donde puede quedar plasmado en ocasiones, únicamente lo socialmente deseable.

Como corolario de los resultados de la investigación queda lo importante que es adquirir una visión acerca de la formación de profesionales, incluyendo a los docentes, desde una perspectiva del Aprendizaje-Servicio. Si en la formación docente o en los posteriores cursos de actualización no se brinda al docente la posibilidad de ejercer su rol en aquellos contex-

tos que demandan de él algo más que lo pedagógico, en ningún momento podrá dar cuenta de su responsabilidad como actor social en los mismos. El docente debe tener formación integral, ello incluye aprendizaje –servicio, pues sino el denominador común de su práctica será la “brecha” con la población objetivo y la no inclusión de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial a las prácticas áulicas como sus derechos se los garantiza. Es menester de este trabajo recalcar la importancia de toda la comunidad educativa (padres, instituciones, profesionales, docentes, comunidad en general) para poder llevar a cabo prácticas de inclusión de nuestros “pibes”, en virtud de ofrecerles oportunidades el día de mañana y en consonancia con la promoción de sus derechos y el ejercicio de su ciudadanía, todo integrado en un marco de justicia social.

## REFERENCIAS

- Abreu, S., Amador, M., Borroto, C., Burke, B., Castellanos, S. y Cobas, S. (1992). *Para la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Alvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Busso, G. (2001, enero). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Comunicación presentada en el *Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe”*. Santiago de Chile: Naciones Unidas- CEPAL.
- Casullo, A. (2002). *Psicología y Educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- De Lellis, C., Martínez-Mendoza, R., Ramos, L., Saumell, G., García-Poultier, J. y Mozobancyk, S. (2008). Problemáticas de salud mental en la infancia: un estudio epidemiológico. En VV.AA., *Memorias de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (218 – 220). Buenos Aires: UBA.
- Gómez-Muzzio, E., Muñoz, M.M. y Santelices, M.P. (2008). Efectividad en las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: un desafío prioritario para Chile. *Terapia Psicológica*, 2(26), 241-251.
- González Rey, F. (1987). La categoría actitud en la Psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 4(1), 47- 60.
- INDEC (2003). *Situación de los Niños y Adolescentes en la Argentina 1990/2001. Serie Análisis Social, N° 2*. Buenos Aires: INDEC.
- Intebi, I. y Osnajanski, N. (2003). *Maltrato de niños, niñas y adolescentes. Detección e intervención*. Buenos Aires: ISPCAN
- Larrain, S. y Vega, J. (1995). *Maltrato infantil y relaciones familiares*. Santiago de Chile: Editorial Médica.
- Ley Federal de Educación- 24.195 (1993). *Regímenes especiales. Capítulo VII. Art. 28 inc. B y 29*. Argentina.

- Luzzi, A. (2005). *Reflexión crítica sobre los conceptos de infancia, adolescencia y tercera edad y su vinculación con los derechos constitucionales*. Buenos Aires: UBA.
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-12.
- Molina, S. (1996). Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados: análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 17-32.
- Muñiz Ferrer, M.C., Jiménez García, Y. y Ferrer Marrero, D. (1996). Sobre la percepción de la violencia intrafamiliar por los niños. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 12(2), 126-31.
- Muñiz Ferrer, M.C., Jiménez García, Y., Ferrer Marrero, D. y González Pérez, J. (1998). La violencia familiar ¿un problema de salud? *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 14(6), 538-41.
- Ortega González, S. (1995). Maltrato al más pequeño infante de alto riesgo. *Sicol Iberoamericana*, 3(3), 23-31.
- Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32(1), 139-155.
- Suárez, G. (2001). El Maltrato Infantil. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(1), 74-80.
- Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: El desafío de la diversidad. En N. Elichiry, *Aprendizajes escolares, desarrollos en Psicología Educativa* (53- 65). Buenos Aires: Manantial.
- Vallejo-Portuondo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la pedagogía. *MEDISAN*, 15(11), 1656-1663.
- VV.AA. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAO.