

Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado
Pre – proyecto de investigación

**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS: EL ENCUENTRO ENTRE EL
SABER Y EL HACER**

Estudiante: Daniela Fernández

Tutor: Mag. Lic. Darío De León

Montevideo
30 de Julio, 2016

Índice

Resumen	03
1- Introducción	03
2- Fundamentación y antecedentes	04
3- Conceptualizaciones teóricas	06
3.1- El estudio de las concepciones en el ámbito de la educación	06
3.2- Transformaciones en la educación	08
3.3- Reconocer la diversidad	10
3.4- Hacia una educación para la diversidad	12
3.5- La diversidad en Reggio Emilia	14
4- Delimitación del problema de investigación	15
4.1- Introducción al problema de investigación	15
4.2- Preguntas que orientan la investigación	16
4.3- Objetivos de la investigación	16
5- Metodología.....	17
5.1- Diseño metodológico	17
5.2- Características del centro educativo	17
5.3- Técnicas de recolección de datos	18
6- Consideraciones éticas	18
7- Cronograma de ejecución	19
8- Resultados esperados	20
9- Referencias bibliográficas.....	21

Resumen

La presente investigación propone el reconocimiento de la diversidad como una característica esencial del ser humano y pone en cuestión su abordaje en las prácticas educativas en educación inicial. Tiene como objetivo conocer las significaciones de infancia y diversidad del colectivo docente e indagar su relación con las prácticas educativas, para analizar las condiciones que favorecen la educación para la diversidad en un centro educativo privado que intenta traducir la propuesta de Reggio Emilia en su contexto.

Palabras clave: diversidad, prácticas educativas, educación inicial

1- Introducción

La diversidad humana, es una riqueza de nuestra especie, garante de los desarrollos culturales que hoy conforman la sociedad. Los grupos humanos son heterogéneos por naturaleza, teniendo en cuenta que cada persona realiza procesos de desarrollo diferentes, con ritmos de aprendizaje propios, interactuando en múltiples y variados contextos (Arnaiz, 2000). Sin embargo diferentes investigaciones (Rodríguez, 2005. Viera, 2012. Loreto; López; Assaél, 2015. Matenció-López, 2015. Zeballos, 2015), reflejan como en los ámbitos educativos, la diversidad se vivencia como una dificultad para llevar adelante los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El problema a indagar toma como suposición de partida, que las significaciones del saber docente inciden en lo que estos hacen y expresan (Pozo, 2006), asumiendo que las prácticas educativas se encuentran unidas a la forma de entender la infancia, la diversidad, los procesos de aprendizaje y a las convicciones sobre cómo estos se pueden orientar (Hargreaves, 1998).

Los centros educativos que se basan en la propuesta de Reggio Emilia, reconocen la diversidad a través de las prácticas educativas en el trabajo cotidiano, rescatando y valorando los encuentros entre las diversas formas de vivir el mundo. Es en este marco, se propone conocer las significaciones de infancia y diversidad del colectivo docente e indagar su relación con las prácticas educativas, para analizar las condiciones que favorecen la educación para la diversidad.

Se propone un diseño metodológico de carácter cualitativo de alcance exploratorio, con la finalidad de profundizar en una temática de escasa producción académica.

2- Fundamentación y Antecedentes

“La educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, por tanto es responsabilidad del Estado garantizarlo.” (ANEP, 2008. P.17). Con estas palabras, el Programa de Educación Inicial y Primaria remite al compromiso que nuestro país tiene en el ámbito de la educación con los Derechos Humanos declarados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Convención de Ginebra de 1948.

En cuanto a la educación en la infancia específicamente, se cuenta con la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989) como marco jurídico internacional de promoción de los Derechos Humanos, que orienta a los Estados parte, para que estos logren garantizar el bienestar de los niños y niñas. Desde este posicionamiento, se considera al niño como sujeto de Derecho, que como tal puede ejercer el derecho a la educación de forma progresiva y en condiciones de igualdad según se especifica en el artículo 28 de la CDN (1989), lo cual trasciende el hecho de que cada niño se encuentre inscripto en una institución educativa.

Garantizar los procesos educativos ha representado una tarea compleja para la cual se considera que las prácticas docentes son un recurso que permite promover el desarrollo educativo de todos los niños (Martín & Mauri, 2011). Remitiendo a investigaciones recientes (Rodríguez, 2005. Viera, 2012. Loreto; López; Assaél, 2015. Matenció-López, 2015. y Zeballos, 2015) queda en evidencia la dificultad que existe en los centros educativos para trabajar en un ámbito donde encontramos tantas diferencias como niños, donde la diversidad conforma un conflicto.

Las investigaciones que conforman el conocimiento antecedente han sido realizadas en el ámbito de la educación en general y estudian las concepciones de diversidad agrupando a los niños a partir de características específicas: investigaciones que asocian la diversidad en la educación a la integración de niños con diagnósticos específicos, e investigaciones que asocian la diversidad a la integración de diferentes culturas de origen. No se encontraron investigaciones que profundicen en el estudio de la diversidad como característica del ser humano, lo cual indica la importancia de generar conocimiento desde esta perspectiva.

En el primer grupo de investigaciones se destaca como antecedente reciente a nivel nacional el trabajo realizado por la Mag. Lic. Yleana Zeballos (2015) titulado “*Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja*”. Zeballos, concluye que en los estudiantes de magisterio co-existen dos representaciones ambivalentes de niño, por un lado el niño como persona, como sujeto de

derecho, como ser en desarrollo; y por otro, el niño con discapacidad concebido desde la incompletud, que representa una dificultad para lograr el aprendizaje. Sobre estos supuestos se asienta el discurso hegemónico donde el acto de educar se dirige a un modelo de niño que representa la normalidad, ubicando a todo aquel que se destaque por las carencias para serlo en la categoría de discapacidad. Un estudio que se focaliza en esta categoría es realizado por la Mag. Lic. Andrea Viera (2012), donde se profundiza en comprender y caracterizar las concepciones y estrategias educativas en el ámbito de la educación especial uruguaya. Se observa que las concepciones de discapacidad de los docentes de educación especial también se centran en el déficit y de igual forma predominan ideas sobre el aprendizaje dirigido al niño normal, asociando el aprendizaje en educación especial a las dificultades que implica el diagnóstico médico para alcanzar la normalización.

En el ámbito regional la Prof. María Loreto Muñoz Villa (2015) de la Universidad de Chile realiza un análisis sobre las transformaciones que se han impulsado en la educación especial chilena, donde se han instaurado políticas que convocan la inclusión desde una perspectiva de derechos del niño con un modelo que se centra en los diagnósticos individuales con poco énfasis en las transformaciones de la cultura escolar. La relación entre estas dos posturas lleva al análisis de las concepciones que predominan el discurso docente para pensar las estrategias para responder a la diversidad. En las conclusiones de la investigación se establecen tres categorías que agrupan los distintos discursos docentes. Por un lado el discurso desde una perspectiva individualista, donde las explicaciones del fracaso escolar se centran en las características de cada niño y es considerado por la autora como una barrera para la inclusión educativa. Por otro lado la perspectiva docente dilemática, en la cual se destaca el dilema de la educación inclusiva. Docentes con disposición para integrar pero que no logran avanzar hacia la inclusión, por considerarse desprovistos de herramientas. Loreto entiende que en esta categoría, el paso hacia la inclusión parece ser la continuación de prácticas educativas antiguas que se camuflan en un nuevo léxico. Por último, en las instancias de reflexión surge el discurso desde la perspectiva interactiva, considerado como el menos predominante. En el mismo se valoran las estrategias colaborativas de trabajo donde el docente asume una postura activa frente a la inclusión educativa y es entendido como es un medio para dar respuesta a la diversidad. Si bien el discurso predominante en el ámbito de la educación es el individual, se considera que la perturbación de las aulas a partir de la heterogeneidad impulsa el potencial reflexivo de los docentes en instancias de investigación, lo cual pone en evidencia la necesidad de promover espacios para la reflexión colectiva sobre las prácticas docentes.

El segundo grupo de investigaciones seleccionadas como conocimiento antecedente se conforma por estudios realizados a nivel internacional. El trabajo de carácter diagnóstico – descriptivo *“Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la*

diversidad cultural” (2005) realizado por la Dra. en Pedagogía Rosa María Rodríguez Izquierdo en la Universidad de Madrid, explora el pensamiento de estudiantes de magisterio asociado a la diversidad cultural en la educación. El estudio concluye que si bien los estudiantes manifiestan una actitud receptiva y de aceptación hacia la diversidad cultural, cuando se habla de interculturalidad prevalece la imagen de culturas minoritarias, asociando la concepción de diversidad a la normalidad y la diferencia. De igual forma, en la investigación realizada por Matenció-López (2015) titulada “*Percepciones del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar*”, las culturas minoritarias son asociadas a las diferencias, entendiendo que éstas representan un posible obstáculo en el desarrollo del currículo ordinario.

En ambos grupos de investigaciones, se pone en evidencia que la diversidad se entiende desde una lógica de lo normal y lo no normal, una lógica que contiene una connotación histórica referida a los procesos de disciplinamiento, que pone en juego cierto poder de normalización donde se tiende a buscar el control de lo anormal (Foucault, 1999).

Los docentes interpretan y dan sentido a las prácticas educativas a partir del conocimiento que tienen sobre las mismas, el cual se constituye mediante las concepciones adquiridas (Pozo, 2006). Las concepciones, los discursos y las prácticas se generan mutuamente y se articulan entre sí (Araya, 2002), de ahí la importancia de conocerlas para comprender las relaciones que se establecen.

La escasa producción desde dicha perspectiva genera motivaciones para proponer el estudio de las significaciones de **infancia** y **diversidad** - nociones que resultan recurrentes en el ámbito educativo y carecen de reflexión - y el análisis del vínculo entre éstas y las prácticas educativas que garantizan las respuestas a la diversidad en educación inicial. Se privilegia el ámbito de la educación inicial por ser un espacio donde favorecer la educación para la diversidad permite reducir las desigualdades desde el inicio de las trayectorias educativas.

3- Conceptualizaciones Teóricas

3.1- El estudio de las concepciones en el ámbito de la educación

El niño tiene un cuerpo y una historia. Y nosotros también. Es decir que venimos <completos>, <con envoltura>, <con cascara> ... Y eso juega en todo momento en la vida de uno, y como no, también en la escuela. (Díez, 2007. Pag. 24).

Autores como Jerome Bruner y Juan Ignacio Pozo, vinculados al ámbito de la educación y la psicología han planteado la necesidad de reflexionar acerca de las concepciones sobre

las cuales se construye la educación en los países occidentales. Esta necesidad surge ante el desconcierto que provocan las aceleradas transformaciones en la sociedad, particularmente en la educación, donde las creencias y supuestos no discutidos responden al contexto en el cual surgieron, ignorando los cambios (Pozo, 2006).

A su vez Zeballos (2015) recopila diversas teorías que hacen referencia al tema, donde se distinguen términos como concepciones, representaciones, creencias o teorías implícitas, resultando difícil encontrar un límite que los diferencie a unos de otros. Ante la idea de estudiar las concepciones docentes, Latorre y Blanco (s/f) entienden que las representaciones mentales de los mismos son un constructo difícil de delimitar, ya que cada uno de ellos posee diferentes perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos – afectivos (Latorre & Blanco, s/f. Pag. 03).

Bruner (1997) describe la Psicología Cultural como una perspectiva que le da un marco conceptual al proceso de conocer y concebir el mundo. Tal perspectiva toma como supuesto básico la idea de que la evolución de la mente no podría existir sin la cultura. Parafraseando a Bruner (1997) la realidad se encuentra representada a través de un simbolismo compartido, conservado y transmitido de generación en generación por los miembros de cada comunidad, manteniendo la identidad de la misma. En tal sentido, la cultura da forma a la mente y las diferencias en las expresiones individuales surgen de los distintos contextos culturales en los que se da la creación de significados (Bruner, 1997. Pag 22). El autor, añade la importancia de asumir que la creación de los significados desde esta perspectiva es interpretativa y para comprender las interpretaciones individuales se debe tener en cuenta la importancia de la subjetividad, ya que cada ser humano individual construye realidades y significados que le permitan la adaptación a la comunidad. A su vez, las versiones individuales del conocimiento, no son simples espejos de la cultura, sino que interactúan por medio de la intersubjetividad: habilidad humana que permite entender las mentes de otros, siendo a través de la interacción que se puede conocer y concebir el mundo. De esta forma se genera un carácter comunal del pensamiento individual (Brunner, 1997). “La vida en la cultura entonces es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación individual, y las versiones que son producto de sus historias individuales” (Bruner, 1997. Pág. 32). En base a la Psicología Cultural entonces, nada queda libre de cultura ya que toda concepción es relativa al contexto cultural en el cual se construye, afirmando que entender el mundo de una manera no evita entenderlo de otras (Brunner, 1997).

Por su parte Pozo (2006), entiende que pensar sobre las ideas es una capacidad exclusivamente humana; es la capacidad de saber lo que sabemos y lo que ignoramos, intuir lo que otros saben y lo que ignoran, intercambiar representaciones y crear un universal cognitivo (Pozo, 2006. Pag 35). El autor afirma que las concepciones de los agentes

educativos proporcionan representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que rigen las acciones y prácticas educativas. Estudiarlas posibilita hacer foco sobre la forma en la que se perciben, dimensión de las prácticas educativas que no ha sido tenida en cuenta. A su vez, estas concepciones son herencia cultural, producto de la forma en que tradicionalmente se han organizado las actividades educativas. Generar conciencia del lugar histórico que ocupan implica situarlas en el momento de la historia donde surgieron y por tanto donde cobran sentido. Esto posibilita comprender por qué resultan inadecuadas cuando se ponen a disposición de nuevos escenarios (Pozo, 2006). Estos escenarios exigen un cambio tanto en la forma de comprender la educación como en las prácticas educativas, para que se logre dar respuesta a los nuevos propósitos de los sistemas educativos: expandir los límites de los mismos, incluyendo a personas y grupos sociales hasta hace unas décadas excluidas (Martín & Mauri, 2011). Por tal motivo, para reflexionar sobre las significaciones docentes de infancia y diversidad en el ámbito de la educación se requiere conocer las transformaciones que se producen en dicho ámbito.

3.2 - Transformaciones en la educación

El sistema educativo no es estático, sino que se encuentra en una constante evolución al igual que el conjunto de la sociedad (Hargreaves, 1998). En tal sentido resulta desconcertante preparar a una nueva generación para la futura sociedad de la cual no es posible prever su configuración (Bruner, 1994. Pág. 127).

En base a los marcos conceptuales expuestos en el anterior apartado, se parte del supuesto de que las concepciones del saber docente inciden en lo que estos hacen y expresan, en como interpretan la enseñanza y el aprendizaje (Pozo, 2006). El lenguaje entonces, impone un punto de vista sobre el mundo al cual se refiere y una actitud hacia lo que miramos (Bruner, 1994). En cuanto a esto Andy Hargreaves (1998), afirma que la enseñanza se encuentra unida a las expectativas que el docente tiene para con los aprendices, a la forma de entender el proceso de aprendizaje y a las convicciones sobre cómo este se puede orientar.

Hasta mediados del siglo XX, un pequeño porcentaje de la población occidental accede al sistema educativo tradicional (Martín y Mauri, 2011). Las prácticas educativas que caracterizan la educación tradicional promueven el aprendizaje en base a la transmisión de conocimientos por parte de un docente presuntamente omnisciente que enseña a alumnos presuntamente ignorantes (Morín, 1999). Referirse al niño como alumno, refleja la idea que se tiene de niño en dicho momento histórico. Alumno, en el castellano y según el diccionario de la Real Academia Española, es una persona que recibe enseñanza respecto de un profesor o de una escuela, colegio o universidad donde estudia (REA, 2014). Con este

concepto la idea de aprendizaje queda ligada al recibir. El conocimiento se transmite de maestro a alumno de forma fragmentada y ordenada, mediante estrategias basadas en la asimilación de modo mecánico, la repetición y la corrección (Hargreaves, 1998). Estas estrategias no tienen en cuenta la intersubjetividad señalada por Bruner (1997) como forma de conocer y concebir el mundo, debido a que los objetivos de la educación en la época reducen la tarea del maestro al hecho de impulsar un mensaje socializador, que se sustenta en la necesidad de disciplinamiento de conductas y desarrollo de recursos humanos (Tocco, 2005). Desde tal perspectiva el niño es concebido como la indeterminación del ser humano (Hoyuelos, 2006), como un proyecto de persona al que hay que formar, enseñar moldear y llenar (Etchebehere, 2007. Pag. 82)

Sin embargo, ya en el año 1929, Enriqueta Compte y Rique (citada en En Demarchi, 2010. Pág. 33), afirma que la educación debe respetar el paisaje de cada niño, asumiendo la innovación que tal afirmación representa para la época. Entiende que si bien la escuela tiene como finalidad encaminar hacia un mismo fin al mayor número de niños posible, ésta se resiste a la libre expansión de la individualidad.

En la segunda mitad del siglo XX la educación obligatoria en términos generales se extiende a la totalidad de la población infantil, permitiendo la inclusión de niños cuya diversidad es evidente. Este hecho conlleva a replantear la relevancia de la educación basada en una propuesta pensada para la homogeneidad (Martín y Mauri, 2011).

Frente a los límites de los modelos tradicionales de educación, la perspectiva psicológico-cultural de Bruner (1994) los define como modelos con una idea empobrecida sobre el aprendizaje, ya que una parte muy pequeña de lo que es educar se direcciona hacia un único lado y es probablemente la parte con menos éxito (Bruner, 1997. Pág. 30). En tal sentido, el autor propone que el trabajo en las aulas se reconceptualice como una subcomunidad de aprendices mutuos que se andamian unos a otros, que se ayudan a aprender cada cual aportando desde sus habilidades, generándose un proceso interactivo donde la función del docente es orquestar los procedimientos (Bruner, 1997). En este escenario, la diversidad se entiende como un aporte enriquecedor en los encuentros entre niños y no como un problema resolver.

Daniel Corbo (2012), consejero miembro del Concejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, plantea que para dejar atrás los modelos educativos tradicionales, es necesario entender al niño como sujeto activo en un proceso de desarrollo orgánico y dinámico. Surge una nueva conceptualización de infancia, que concibe al niño como protagonista de sus procesos de aprendizaje, con intereses y formas de actuar propios, al que hay que escuchar para comprender y favorecer su máxima capacidad de descubrir y relacionarse con el mundo (Etchebehere, 2007. Pag. 82).

3.3 - Reconocer la diversidad

Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. (...) Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende. (Galeano, 1994. Pag. 01)

Desde que el derecho a la educación se extiende a todos los niños, aumenta la evidencia de que las formas tradicionales de educación no se adecuan a la creciente población de los centros educativos (Aisncow, 1999). Sin embargo, los sistemas de educación continúan promoviendo prácticas educativas homogéneas que no satisfacen las necesidades de la diversidad de niños (Blanco, 2008).

Gómez (2005) entiende que a pesar de que la atención a la diversidad es un tema recurrente en los últimos años, es frecuente que se generen conflictos en la relación entre teoría y práctica. Para reducir esta distancia el autor plantea como estrategia el conocer el concepto de diversidad dentro de su globalidad, para luego, indagar las estrategias que posibiliten su atención en las aulas.

Aguado, Gil y Mata (2005) afirman que, tanto la homogeneidad como la diversidad, son ideas abstractas difíciles de distinguir. Se dice que un grupo es homogéneo cuando se hace referencia a las similitudes entre las personas que lo integran, especulando que las mismas piensan, se comportan o aprenden de la misma forma. Cuando se hace referencia a la diversidad se tienen en cuenta las variaciones individuales. Los autores entienden que a las diferencias se les adjudica un valor que depende de los supuestos que se tenga sobre las mismas. Las diferencias no tienen el mismo valor en la educación tradicional, se valoran algunas más que otras, utilizando ese valor como fundamento para habilitar derechos a unos u otros, como si las diferencias humanas explicaran por sí mismas, las barreras existentes para ejercer los derechos (Aguado, Gil y Mata, 2005).

Arnaiz (2000) Asume que la heterogeneidad es inherente al ser humano, teniendo en cuenta que cada persona realiza procesos de desarrollo diferentes, con ritmos de aprendizaje propios, interactuando en múltiples y variados contextos, adquiriendo intereses y expectativas diferentes, con diversas habilidades intelectuales, físicas, sensoriales. A pesar de ello, desde la educación tradicional se identifica la diversidad a las personas que presentan algún déficit. Esta perspectiva establece construcciones teóricas y prácticas educativas que conciben a las personas desde una concepción individual, que se basa en la carencia y la incompletud, promoviendo acciones para compensar, reemplazar o dar lo que le falta a la persona (Zeballos, 2015). El paradigma del déficit justifica las dificultades de aprendizaje, los problemas de conducta, la falta de motivación e intereses de los niños desde anomalías biológicas, estableciendo el límite entre lo normal y lo patológico. En este

marco se pueden distinguir dos tipologías humanas implícitas: la normal y la anormal, a partir de las cuales los modelos educativos tradicionales actúan clasificando las diferencias y generando metodologías pedagógicas adaptadas. De tales metodologías, derivan una serie de prácticas educativas que tienden a reproducir grupos los más homogéneos posibles, asumiendo desde el saber docente que trabajar con niños que tienen características y posibilidades similares resulta más fácil para transmitir los conocimientos (Arnaiz, 2005). Es aquí donde la autora entiende que reside el conflicto. Resulta imposible construir una comunidad de aprendizaje, si para formar parte del grupo, los niños tienen que dejar de lado sus diferencias (Stainback y Stainback, 2007). Por otro lado, la autora describe a los centros educativos como mosaicos pluriculturales, debido a la reciente integración de niños extranjeros, con discapacidades, integrantes de minorías étnicas o de contextos socioculturales desfavorecidos, a lo cual se le une la diversidad de intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, donde se generan evidentes grupos heterogéneos. Tales grupos derivan en que el paradigma del déficit se evidencie como un punto de vista reduccionista de la diversidad, de modo que dificulta el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños (Arnaiz, 2000).

Revertir los límites de la educación tradicional posibilita romper las barreras a las cuales Aguado, Gil y Mata (2005) hacen referencia. Parafraseando a tales autores, cada ser humano es diferente en algunos aspectos y necesariamente parecido en otros. Frente a tal supuesto, en el intercambio entre personas es necesario que se descubran los aspectos que se tienen en común para establecer puentes entre unos y otros, permitiendo la comunicación, como también es necesario distinguir las diferencias para organizar la convivencia necesaria en un grupo. Los autores afirman que para romper las barreras de la educación es imprescindible que se eviten los marcos conceptuales que relacionan las diferencias a las deficiencias, definiendo los grupos en términos de los que cada integrante es, tiene y representa (Aguado, Gil y Mata, 2005).

Al decir de Jiménez y Vilà (1999), la diversidad humana es un punto de partida que permite el enriquecimiento de las relaciones sociales siempre que su planteamiento en el ámbito educativo se dé desde un punto de vista relacional, ya que de otra forma se propician sutiles formas de exclusión (Jiménez y Vilà, 1999) El aula integrada por niños con características diversas, deriva en que los docentes se encuentran con variados ritmos y formas de aprendizaje e intereses como punto de partida. Desde la perspectiva relacional de la diversidad en la educación, el objetivo de las prácticas educativas consiste en acoger las diferencias y explorarlas, utilizándolas como puntos de partida para la construcción de conocimientos (Stainback y Stainback, 2007). La diversidad difiere de tratar a los niños por igual, respetar su identidad es romper con el deseo permanente en las aulas de clasificación y sometimiento (Hoyuelos, 2006).

Jiménez y Vilà (1999) entienden que integrar el discurso de la diversidad como una riqueza humana en el ámbito de la educación, le adjudica a la diversidad un valor positivo y la reconoce como inherente a la naturaleza humana. Este proceso representa un desafío y un compromiso de todos los docentes, que exige reconocer que cada niño puede aprender y tener éxito. Asumir tal responsabilidad es asumir el cambio de dejar atrás las formas tradicionales de educación, de pasar del docente que expone los conocimientos, al docente que orquesta los procedimientos de enseñanza – aprendizaje (Bruner, 1997).

3.4 - Hacia una educación para la diversidad

Arnaiz (2005) recopila las definiciones de diferentes autores sobre el hecho de educar para la diversidad. Por un lado, Saez (1997) identifica la educación para la diversidad como un proceso de enseñanza – aprendizaje basado en la aceptación y el máximo respeto hacia la diferencia, en el marco de la educación fundamentada en los Derechos Humanos. (Sáez, 1997; citado en Arnaiz, 2000). Díez y Huete (1997) entienden que no significa adoptar medidas especiales para el niño problemático, sino que se trata de adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje en la diversidad. No se trata tampoco de una cuestión de cantidad de contenido y sino de calidad de conocimientos (Díez y Huete, 1997; citado en Arnaiz, 2000). Para Jimenéz y Vilá (1998) es un proceso de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre diferentes personas, que favorece la construcción consiente y autónoma de identidad y pensamiento. En tal sentido las prácticas educativas tienen una doble finalidad: dar respuesta a la realidad heterogénea y contribuir al enriquecimiento de las relaciones sociales y culturales (Jiménez y Vila, 1998; citado en Arnaiz, 2000). Desde el punto de vista de Arnaiz (2005) educar en la diversidad es poner de manifiesto los principios de igualdad y equidad a la que todos los niños tienen derecho. Esto implica el desarrollo de estrategias de enseñanza – aprendizaje que personalicen los procesos educativos. La autora entiende que la educación se encuentra en un momento en que es necesario construir nuevas estrategias educativas, lo cual ha conducido al surgimiento de movimientos pedagógicos con propuestas que tienen como objetivo ajustarse a la diversidad de niños.

En el marco de las pedagogías críticas, Martín y Mauri (2011) conforman un equipo que investiga en el marco de los procesos institucionales. Ante el abordaje de las prácticas educativas en el aula, las autoras proponen que la misma se debe entender como un espacio interactivo que trascienda los modelos organizados en torno a las explicaciones verbales, implementando prácticas basadas en el planteo de problemas y proyectos que prioricen los intereses de los niños y les otorguen protagonismo. Tomar las ideas, problematizarlas, reconstruirlas y complejizarlas. De esta forma se promueve el intercambio,

la construcción conjunta, el trabajo en equipo, el debate y la toma de decisiones desde los primeros años, aprendizajes cooperativos que se dan desde el vínculo con el otro y el afecto, dejando en los niños una huella significativa. Por otro lado las autoras entienden que las estrategias de evaluación también deben ser repensadas, ya que diversificar las prácticas educativas no generaría cambios si la evaluación del proceso se realiza en función de un nivel de competencias promedio que los niños deben alcanzar (Martín y Mauri, 2011). En cuanto a esto, Gómez (2005) entiende que es necesario introducir la evaluación continua en el contexto de la sala, valorando el trabajo diario, el interés y la participación.

Por su parte Ainscow (1999) propone que la idea de que cada centro educativo busque y desarrolle soluciones que se ajusten a su realidad. Aclarando que no es su cometido el ser dogmático, expone una serie de estrategias que posibilitan la atención a la diversidad. Entiende en primer lugar que al iniciar un nuevo proceso de aprendizaje es imprescindible explorar los conocimientos previos sobre el tema, utilizando la información recogida como recurso para favorecer la construcción de significados. Por otra parte el autor indica la importancia de planificar las actividades teniendo en cuenta las diferencias que existen entre los miembros del grupo. De esta forma se abandona la idea de realizar planificaciones paralelas, las actividades deben estar dirigidas a todo el grupo, utilizando estrategias que personalicen la enseñanza sin necesidad de individualizar las lecciones. En cuanto a esto, Gómez (2005) plantea que es necesario aclarar que cuando se hace referencia a atender a la diversidad no se propone una respuesta individualizada a cada niño en particular ya que esta posibilidad se encuentra fuera de alcance con grupos de entre veinte y treinta niños. Se trata del diseño de variadas actividades con diferentes grados de dificultad para trabajar un mismo contenido, actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución, actividades de libre ejecución donde se priorice el interés del niño, utilizando métodos que favorezcan la expresión, la reflexión, la comunicación, el descubrimiento, el tratamiento interdisciplinar de las temáticas, así como también el uso de diferentes recursos materiales para que los niños puedan experimentar y manipular (Gómez, 2005). Para alcanzar estos objetivos Hoyuelos (2006) propone como estrategia imprescindible la pedagogía de la escucha, donde el docente se ubica en rol de persona adulta que mira al niño con interés, respetando sus ideas, sus hipótesis y lo anima a continuar la búsqueda y la construcción de conocimientos. Se trata de crear un lugar nuevo con etiquetas en blanco, donde los niños puedan buscar sentido a sus deseos y crecer siendo ellos mismos. Un espacio donde se haga lugar a cada identidad en crecimiento, donde se incluya lo individual a la trama grupal; porque cada niño se interesa por el hacer y pensar de los demás, por las elecciones diferentes, se observan, se buscan, se acercan o se apartan, en un ir y venir constante. El reflejo que el otro les da de sí mismos, es el referente para conocer los aspectos de su identidad (Díez, 2007. Pag. 30).

Ainscow (1999) añade que iniciar procesos de reflexión – acción permite revisar la propia práctica educativa, siendo una estrategia para manejar el encuentro de las diferencias y crear nuevas situaciones de enseñanza – aprendizaje. La sorpresa ante lo inesperado conduce a una reflexión en acción que posee una función crítica, dando paso a la experimentación de acciones. Lo que distingue la reflexión acción de otras reflexiones es su inmediata relevancia para la acción (Schön, 1987. Pag. 38 - 39).

3.5 – La diversidad en Reggio Emilia.

El ideólogo filosófico de la propuesta en los centros educativos de Reggio Emilia es el profesor Loris Malaguzzi, quien orienta la experiencia durante la segunda mitad del siglo XX. Estos centros educativos, se caracterizan por sus propuestas innovadoras, sus reflexiones teóricas, la constante investigación, experimentación y formación permanente de sus operadores (Hoyuelos, 2006).

La valoración de la diversidad en el trabajo cotidiano en educación inicial, dirige a Malaguzzi a comprender los cien lenguajes del niño, entendidos no solo como las diferentes formas de expresar, sino también como la integración e interacción entre éstas. Para promover las diversas potencialidades, se provocan y escuchan los lenguajes, reconociendo y rescatando lo que sucede en las interacciones. Son momentos que se dan en situaciones cotidianas, denominados por Hoyuelos (2006) como hechos extraordinarios, que podrían pasar desapercibidos si el docente no es capaz de reconocerlos y documentarlos (Hoyuelos, 2006) Practicar la escucha es decisivo para que el niño le otorgue sentido a lo que hace y encuentre el espacio para comunicar. Es, según Malaguzzi (1993, en Beresaluce, 2009), el tiempo justo para que los niños expongan sus competencias sin la predeterminación que imponen los ritmos fijados (Beresaluce, 2009). Para que esto se logre, el modelo propone que la pedagogía didáctica y la metodología no sean los núcleos centrales, ya que éstos llevan implícito el poder de determinar sistemas de valores, que impiden el desarrollo de la diversidad, la autoconciencia y la autorregulación del niño (Hoyuelos, 2006). En tal sentido, Malaguzzi rompe con las motivaciones impuestas desde el adulto mediante procesos prefijados (Beresaluce, 2009). Zabala (1996, citado en Beresaluce, 2009) entiende que las prácticas educativas en Reggio Emilia se basan en la reflexión de los docentes sobre sus acciones. El poder del educador se encuentra en la posibilidad de experimentar, llevando adelante un modelo que se basa en la incertidumbre y la disposición del docente de no tener un camino predeterminado, respetando la autonomía y la diversidad. Reggio Emilia, provoca que las verdades más afianzadas en la educación, se pongan en tela de juicio (Hoyuelos, 2006).

4 - Delimitación del Problema de Investigación

4.1- Introducción al Problema de Investigación

La psicología, asume como supuesto básico que la diversidad es una característica natural del ser humano, de forma que es posible asumir que cada niño es diferente, no hay uno igual a otro (Martín & Mauri, 2011) Por tal motivo, conseguir un mismo objetivo con un grupo de niños implica la necesidad de utilizar estrategias ajustadas a la multiplicidad de características. Sin embargo, en los discursos que forman parte del ámbito de la educación, prevalecen prácticas educativas con metodologías de enseñanza unidireccional y uniformes, dirigidas a un supuesto alumno medio que no permiten tener en cuenta el bagaje cultural, las experiencias previas, los intereses y las motivaciones (Pozo 2006). Las investigaciones antecedentes (Rodríguez, 2005. Viera, 2012. Loreto; López; Assaél, 2015. Matenció-López, 2015. Zeballos, 2015), reflejan como en los ámbitos educativos, la diversidad se vivencia como una dificultad para llevar adelante los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Educar para un niño promedio, premiando a quienes se acerquen al mismo, pretende generar grupos homogéneos donde todo aquel que se aleje de la media representa una dificultad, mientras se acentúa la brecha a medida que avanza en el recorrido curricular (Martín & Mauri, 2011). En tal sentido, la diversidad en definitiva, deviene en desigualdad.

La experiencia de Reggio Emilia, en Italia, plantea que los docentes deben aprender con los niños, ser investigadores permanentes y además, llegar a conclusiones que puedan ser descritas con documentaciones y proyectos (Hoyuelos, 2006). La escuela en este caso, deja de ser la principal fuente de conocimiento y pasa a transformarse en un ámbito donde se reciben herramientas para organizar, interpretar y dar sentido (Pozo, 2006). De esta forma se instala un nuevo vínculo con el conocimiento, donde los niños puedan usar de forma estratégica la información que reciben y convertirla en un saber ordenado que le da sentido al mundo que habitan (Morin, 1999). Se trata entonces, de atribuirle un nuevo sentido al aprendizaje, a partir del cual se desprenden tantos procesos de aprendizaje como niños en el aula.

Educar para la diversidad es un desafío para el sistema educativo, que no solo implica desarrollar estrategias que den respuesta a la misma, sino la compleja tarea de generar un cambio sistémico, ya que un sistema que funciona excluyendo no puede llegar a incluir. Es necesario que se produzca una transformación en el todo que incluye un cambio en los modos de concebir y que es por lo tanto un cambio en el pensamiento (Morin, 1999).

Se entiende que los significados atribuidos a la **infancia** y la **diversidad** conforman parte del conocimiento que sustenta el accionar docente, por lo cual el propósito de este estudio es dar luz a estos significados e indagar su relación con las prácticas educativas, focalizando la investigación en un centro educativo que intenta traducir la propuesta de Reggio Emilia en su contexto. De esta forma se propone analizar las condiciones que favorecen la educación para la diversidad, pensando las estrategias de enseñanza - aprendizaje desde los cimientos que las sostienen.

4.2 - Preguntas que orientan la investigación:

En el ámbito de la educación inicial:

¿Cuáles son las concepciones de **infancia** que predominan en el colectivo docente?

¿Qué significado le atribuyen los docentes al concepto de **diversidad**?

¿Qué relación existe entre los significados de **infancia, diversidad** y las prácticas educativas?

¿Cuáles son las características de las prácticas educativas que garantizan la educación para la diversidad?

¿Cuáles son las competencias docentes que favorecen el trabajo en la diversidad?

4.3 - Objetivos de la Investigación:

General:

Identificar y analizar las condiciones que favorecen el trabajo en la diversidad en un centro educativo privado.

Específicos:

- Conocer las concepciones de **infancia** que predominan en el colectivo docente.
- Conocer el significado que los docentes atribuyen al concepto de **diversidad**.
- Indagar la relación entre los significados de infancia y diversidad, y las prácticas educativas que garantizan el reconocimiento de las diferentes potencialidades de los niños en educación inicial.
- Caracterizar y analizar las prácticas educativas promotoras de la **diversidad** que orientan en quehacer docente.
- Describir las competencias docentes que promueven el desarrollo de las diversas potencialidades en los niños.

5 - Metodología

5.1 - Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en un diseño cualitativo de alcance exploratorio, con la finalidad de profundizar en una temática de escasa producción académica. Se privilegia el enfoque cualitativo teniendo en cuenta que el mismo se adapta a los objetivos de la investigación desde la propuesta de dar sentido a las perspectivas, los significados, las emociones y las experiencias de los participantes (Quiñones, Supervielle y Acosta, 2015).

Mediante de este diseño, la realidad se reconstruye a través de las interpretaciones que el investigador hace sobre las perspectivas de los participantes de la investigación y a través de sus propias perspectivas. En tal sentido, la realidad es entendida como lo que se construye entre varias realidades que convergen: la de los participantes, la del investigador, y la que se produce mediante la interacción de todos; realidades que a su vez, se modifican con el transcurso del tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006. Pág. 09). Para realizar una aproximación a la realidad es necesario efectuar procedimientos de tipo inductivo, ya que el primer objetivo de la investigación es preguntarnos cuáles son los conceptos y conocimientos a partir de como los actores se ubican en el mundo. Y por lo tanto, cómo a partir de estos conceptos, evalúan los fenómenos sociales en los cuales están involucrados y las razones de ser de sus acciones (Quiñones, et. al. 2015).

Se propone la realización de un estudio de caso, profundizando la indagación en una entidad individual. Este diseño permite comprender la complejidad de un caso actuando en su contexto (Merriam, 1998. En Simons, 2009). Simons (2009) lo define como una investigación exhaustiva de las múltiples perspectivas de la complejidad de una determinada política, institución, proyecto, programa o sistema en su contexto real.

5.1 – Características del Centro Educativo

El centro educativo, se caracteriza por ser un centro privado que intenta traducir la propuesta de Reggio Emilia en su contexto. En su página web, describe que su propuesta se construye en la interacción entre los programas oficiales de Uruguay y las ideas pedagógicas de los Centros Educativos de Reggio Emilia, priorizando como metodología la pedagogía de la escucha. A su vez, fundamenta su inspiración en el proyecto de Reggio Emilia, considerándolo pertinente para poder escuchar y ver el mundo con ojos de niño, para beneficiar el desarrollo profesional de los educadores y promover la reflexión en conjunto sobre la cultura de la infancia.

5.3 - Técnicas de Recolección de Datos

En cuanto a las técnicas de recolección de datos seleccionada, se privilegia el uso de la entrevista en profundidad y la observación participante.

La técnica de entrevista en profundidad es un instrumento definido por Hernández (et. al. 2006, Pág. 599) como íntima, flexible y abierta, con el propósito de obtener respuestas sobre el problema de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado. En palabras de Janesick (1998. En Hernández, et. al. 2006) en la entrevista en profundidad se procura alcanzar una comunicación que permita la construcción conjunta de significados respecto a un tema. Para alcanzar este objetivo es necesario generar un clima de confianza, procurando que las respuestas del entrevistado resulten espontaneas.

Se realizarán entrevistas en profundidad a los docentes del centro educativo con la finalidad de recolectar los significados atribuidos a las concepciones de infancia y diversidad, a las características de las prácticas educativas que favorecen el trabajo en la diversidad, y a las competencias necesarias para que un docente pueda trabajar favoreciendo las diversas potencialidades de los niños

Jorgensen (1989. En Hernández, 2006) recomienda la técnica de observación participante en estudios cualitativos exploratorios. Tiene como objetivo la obtención de datos a través de un contacto directo con situaciones específicas, minimizando la distorsión a causa del efecto del investigador (Anguera, 1989. En Etchevehere, et. al, 2007). Este método permite conocer y observar las situaciones en su cotidianeidad, teniendo la particularidad de ser participante. Esta característica implica que el investigador se adentre en profundidad, manteniendo un papel activo y una reflexión permanente (Hernández, 2006).

Se proponen como ámbitos de observación participante el ingreso de los niños al centro educativo, la sala, el patio, el atelier y la salida.

6 - Consideraciones Éticas

Durante el proceso de investigación se cumple con todas las exigencias comprendidas en el decreto de Regulación de la Investigación con Seres Humanos aprobado en el año 2008 por el Presidente de la República actuado en Consejo de Ministros, el cual determina en su Artículo 1º que es creado como forma de apoyar la Investigación, preservando en todos los casos la dignidad humana y los Derechos Humanos de los sujetos involucrados. Tal decreto responde a la normativa dispuesta en la Declaración Universal de Derechos

Humanos, la Declaración de Helsinki (1964) y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos.

En función de lo dispuesto en la Declaración de Helsinki de 1964, se tendrán en cuenta las llamadas recomendaciones para guiar la investigación en seres humanos, donde se plantea: establecer la fundamentación científica del estudio, la condición del investigador y su experiencia acreditada, el objetivo de estudio y sus riesgos, el consentimiento libre e informado, la necesidad de informar carácter, motivo y riesgos del estudio, la posibilidad del sujeto de elegir y decidir, la confidencialidad de la identidad de la institución y los participantes. (Vidal, 1998; en Sabulsky, 1998).

7 - Cronograma de Ejecución

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
Presentación en el centro educativo y consentimiento Informado del Centro Educativo												
Profundización teórica y revisión bibliográfica												
Realización de entrevistas												
Análisis de las entrevistas												
Primer Observación Participante												
Segunda Observación Participante												
Registro en el Diario de Campo												
Ajuste del Diseño de Proyecto												
Sistematización y análisis de la												

información recogida												
Publicación												

8 - Resultados Esperados

La presente investigación, lejos de ser un estudio generalizable, procura reflejar un contexto educativo particular. Tras describir las significaciones atribuidas a las concepciones de infancia y diversidad de los docentes de educación inicial e indagar su relación con las prácticas educativas, se pretende dar luz al saber implícito, el saber ligado al saber hacer que surge del encuentro entre lo conceptual y lo práctico (Zeballos, 2015). Por su parte se procura generar conocimiento sobre las condiciones necesarias para promover ámbitos de trabajo en la diversidad en la educación inicial, donde se asuma que el ser humano es diverso por naturaleza y por tanto se reconozca que cada niño es diferente.

9 - Referencias Bibliográficas

Aguado, T; Gil, I; Mata, P. (2005) Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. Madrid: Ed. Catarata

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, Vol. 27 (2), 25-34

Arnaiz, P. (2005). Atención a la diversidad programación curricular. San José de Costa Rica: Ed. Universidad estatal a distancia

Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. Siglo Cero, Vol. 30 (1), 37-48.

Beresaluce, R. (2009). Las escuelas Reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. Aula Abierta, Vol. 37 (2), 123-130

Blanco Vargas, P. (2008) La diversidad en el aula "Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. (Tesis de Maestría) Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Bruner, J. (1997) Educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Bruner, J. (1994) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

Corbo, D. (2012) La alegría de aprender. Centros educativos autónomos, potentes e innovadores. Montevideo: Ed. Fin de Siglo

Creative Commons. (2012) La educación prohibida [video]. Buenos Aires: Eulam Producciones. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

Demarchi, M. (2010) Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué. comp. CODICEN: Montevideo

Decreto Número Nº 379/008. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 04 de agosto de 2008

Díez, M (2007) Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil. Barcelona: Ed Graó

Etchebehere, G., et al. (2007) La educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones. Montevideo: Ed. Psicolibros

- Foucault, M. (1999) Los anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Montes, J. (2005) Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. Pulso, Vol. 28, 199-214
- Hanrgreaves, A. (1998) Una educación para el cambio. Barcelona: Ed. Octaedro
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. México : McGraw Hill
- Hoyuelos, A. (2006) La estética y el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Barcelona: Ed Octaedro
- Hoyuelos, A. (2009) Ir y descender desde Reggio. CEE Participación Educativa, Vol. 12, 171-181
- Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Ed. Aljibe: Málaga
- Latorre, M. Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. Revista de Docencia Universitaria Vol 9 (2). Pág. 35 - 54.
Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/269/public/269-532-3-PB.pdf>
- Loreto Muñoz Villa, M., López Cruz, M., Assaél, J. (2015) Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad. Vol. 14(2). 68-79. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>
- Martín, E.; Mauri, T. (2011) Orientación educativa. Atención a la diversidad y Educación Inclusiva. Barcelona: Ed. Graó.
- Martín, E; Solé, I. (2011) Orientación educativa: métodos y estrategias de intervención. Barcelona: Graó
- Miralles-Martínez, Pedro; Matencio-López, Rita María; Molina-Saorín, Jesús; (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, Vol. 22, 181-210.
- Morín, E. (1999) La cabeza bien puesta. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Pozo, J. et al. (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Ed. Graó

Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño.

Quiñones, M; Superville, M; Acosta, M. (2015). Introducción a la sociología cualitativa: fundamentos epistémicos y elementos de diseño y análisis. Montevideo: Ediciones Universitarias

Rodríguez Izquierdo, R. (2005) Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. Educar, Vol, 36, 49-69.

Sabulsky, J. (1998) Investigación Científica en Salud – Enfermedad. Córdoba: Ed. Kosmos

Simois, H (2009) El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid: Ed. Morata

Schöon, D. (1987) La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Ed. Paidós

Stainback, S; Stainback, W (2007) Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Ed. Narcea

Tocco, A (2005) Aportes teóricos para la reflexión sobre la practica en Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación: Buenos Aires. Recueprado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2005/aportesteoricospalareflexionsobrelapracticaeneln.pdf>

Viera, A. (2012) Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial publica uruguaya. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología Universidad de la República. Montevideo. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4876/1/Viera%2c%20Andrea.pdf>

Zeballos, Y. (2015) Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República. Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/5494/1/Zeballos%2c%20Yliana.pdf>